



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Departamento de Antropologia – DAN

**“Eu sinto o efeito do afeto”:
As relações entre migrantes e voluntariado no PROAcolher**

Lara Noronha Xavier
Brasília, 2021

Lara Noronha Xavier

**“Eu sinto o efeito do afeto”:
As relações entre migrantes e voluntariado no
PROAcolher**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa de Souza Lobo

Brasília, 2021

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Departamento de Antropologia – DAN

**“Eu sinto o efeito do afeto”:
As relações entre migrantes e voluntariado no
PROAcolher**

Monografia apresentada ao
Departamento de Antropologia da
Universidade de Brasília como um dos
requisitos para obtenção do grau de
Bacharel em Ciências Sociais, com
habilitação em Antropologia.

Lara Noronha Xavier

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréa de Souza Lobo – Departamento de Antropologia – UnB
(**Orientadora**)

Dra. Sara Santos Moraes
(**ECO/MOBILE/UnB**)

Brasília, 2021

Agradecimentos

Primeiro à minha mãe, Eliane, que é minha inspiração de pesquisadora. Obrigada por todo o suporte e amor nessa trajetória, por sempre estar ao meu lado nos bons e maus momentos, e por me acolher nos períodos em que eu mais precisei. Sem você eu nada seria. Obrigada por tanto amor e carinho compartilhado!

Ao meu pai, Heron, que mesmo sendo de exatas e sempre possuir uma resolução fácil para qualquer tipo de problema, me escutava por horas falando sobre a minha problemática em pesquisas acadêmicas. Por ser tão atencioso nos momentos de insegurança com a minha pesquisa em razão das diversas dúvidas metodológicas das quais, por vezes, não sabia o motivo de estarem acontecendo. Obrigada por sempre estar ao meu lado, pai.

Ao meu irmão, Lucas, que sempre chegava no meu quarto perguntando “não vai parar de estudar não?”, “vamos comer alguma coisa”, “vamos assistir um filme”. Nesse momento tão difícil, foi responsável por proporcionar momentos de diversão, fazendo nossas pipocas doces, assistindo filmes durante a madrugada e dormindo no sofá da sala porque não conseguíamos ficar acordados. Obrigada por sempre estar do meu lado e me fazer sentir melhor em momentos difíceis.

À minha família, principalmente as minhas avós, Ivone e Margarida, que sempre deram apoio nas minhas decisões e perguntavam sobre minha trajetória. Às minhas tias que sempre estão presentes nas minhas conquistas. Obrigada Eleusa, Élide, Elza, Helena, Maria e Elizena por fazerem parte de quem eu sou hoje. Ao meu padrinho, Marcelo, que sempre esteve ao meu lado me apoiando (e me buscando nos *happy hours* da UnB). Ao meu tio Cláudio, que desde pequena me apoiou e acreditou em mim, que durante minha infância me levava às aulas de música e natação, e quando adentrei a faculdade, estava sempre presente nas minhas apresentações de pesquisa.

À Julia, que desde os 7 anos de idade é a pessoa que me apoia, incentiva, acolhe e que está comigo em todas as situações, obrigada por tanto amiga! À Ana, minha irmã mais nova, que durante meu processo de escrita foi quem me escutou chorar, falar que não ia dar certo e, momentos depois de me recuperar, dizer que tinha conseguido escrever um capítulo. Foi quem fingia que malhava comigo, quando na verdade só queríamos desestressar e passávamos o treino todo conversando. Agradeço à Camila, a prima que consegui me aproximar mais nesse isolamento social, obrigada pelos momentos de partilha, de estudos e de queixas sobre o processo de escrita, e por estar comigo nesse momento.

Aos meus primos-irmãos, Breno, Caio, Vinícius e Vitor, que mesmo distantes se faziam

tão presentes em minha rotina, mesmo que fosse apenas para falar sobre uma partida de futebol. Obrigada por me incentivarem a continuar crescendo nessa área acadêmica lendo os meus artigos e opinando.

Aos meus amigos, que estiveram comigo durante a graduação. Obrigada Clara, Marcela, Marília, Matheus, Gabriel, Fábio e Lucas, por estarem comigo sempre durante os momentos de choro e de alegrias. Obrigada por todos os momentos, desde os estudos de inteco aos *happy hours*, vocês são parte da minha história e eu sou muito grata por poder ter vocês ao meu lado. À Luíza e Isadora, que em momentos de incerteza, ouviram meus desabafos e choros, me acolheram e sempre estiveram presentes.

Aos meus amigos do Ensino Médio, Luíza, Daniela, Vinícius, Bruno, Bianchi e Alexandre. Pelas horas jogando *Playstation 4*, nas quais eu estava presente apenas para poder irritar quem estava jogando, pelas companhias na academia, pelas tardes jogando jogos de tabuleiro (que eu perdia todas), pelo açaíção de todo dia. Gratidão por todos os nossos momentos compartilhados, eu amo vocês!

À minha orientadora, Andréa, obrigada por sempre estar ao meu lado e acreditar nas minhas ideias! Obrigada pelas conversas que levavam horas em sua sala e me traziam uma paz interna de que eu estava no caminho certo. Obrigada por todas as leituras atentas de meus trabalhos e pelos “puxões de orelha” que também fazem parte da orientação.

Ao meu amigo, e como costumamos falar, meu co-orientador, Vinícius, obrigada por todas as leituras minuciosas de meus artigos, por me incentivar a publicar, por estar comigo sempre. Obrigada pelas trocas e conversas que saíam de “amigo e se eu colocar Benedict Anderson aqui” para “amigo, fofoca”, você tornou a minha trajetória acadêmica mais leve e, a partir de nossa relação entendi que eu realmente queria fazer meu mestrado. Um pouquinho da minha paixão pela antropologia vem de você, que me fez entender o quanto ela é importante para mim. Sempre serei grata por tudo, amigo, obrigada por tanto!

Aos grupos de estudo que participo, Mobile e ECOA, pelas leituras sempre atentas aos meus trabalhos, pelas trocas e por todo carinho partilhado. Agradeço à Júlia, por sempre me ensinar muita coisa, por sempre estar presente em minha trajetória, obrigada por estar comigo nessa trajetória como antropóloga desde 2018, Ju!

Ao PROAcolher, por ter permitido que eu fizesse minha pesquisa de campo a partir de entrevistas e de minha experiência nele. Obrigada por ter me permitido conhecer novas pessoas e me dar a oportunidade de ter feito amigos que levarei para a vida toda!

Agradeço à FAP/DF pela bolsa de Iniciação Científica que recebi durante minha pesquisa.

Resumo

O presente estudo etnográfico visa analisar e compreender como o acolhimento baseado em relações afetivas no PROAcolher interferem no processo de sociabilidade do migrante. Pelo fato de analisar essas práticas no contexto brasileiro, utilizo legislações para entender a maneira que o aparato estatal lida com os sujeitos, para que, posteriormente, possa assimilar o PROAcolher como resposta à falta de políticas públicas nesse contexto. Ademais, tento compreender a forma que a metodologia baseada em trocas afetivas possui um universo de expectativas, que por vezes aproximam e distanciam o migrante da sociedade brasileira. Dessa forma, entendo o acolhimento a partir de uma multiplicidade de discursos e práticas que visam a integração, tanto por via estatais quanto sociais, dos sujeitos em fluxo.

Palavras-chave: Acolhimento; afeto; migração.

Abstract

The present ethnographic study aims to analyze and understand how the PROAcolher migrant's reception based on affective relationships interpose in the sociability process of this subject. Analyzing these practices in the Brazilian context, I use the legislation to comprehend how the Mayor Estate deals with migrants, so I can approach the PROAcolher as an answer to the lack of public policy. Furthermore, I try to understand how the methodology based on affective exchanges embraces multiple universes of practices that, somehow, bring him near or far away. Thus, I understand the reception from multiples speeches and practices that aim to integrate the migrant, by social and state-owned view.

Key-words: Reception; affection; migration.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CILG	Centro Interescolar de Línguas do Guará
CNIg	Conselho Nacional de Imigrações
Covid-19	Coronavírus
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DFTRANS	Transporte Urbano do Distrito Federal
DPU	Defensoria Pública da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FINATEC	Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos
GDF	Governo do Distrito Federal
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPE	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros
Obmigra	Observatório de Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional de Migrações
OIR	Organização Internacional para Refugiados
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RNE	Registro Nacional do Estrangeiro
RNM	Registro Nacional do Migrante
SUS	Sistema Único de Saúde
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufop	Universidade Federal de Ouro Preto
UnB	Universidade de Brasília
UnBTV	Emissora de televisão brasileira universitária vinculada ao Centro de Produção Cultural e Educativa da Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Considerações Iniciais.....	9
Capítulo 1	13
1.1 Brasil Império e República Velha	14
1.2 Estado Novo	19
1.3 Pós Segunda Guerra Mundial	25
1.3.1 Estatuto do Estrangeiro	29
1.3.2 A Nova Lei de Migração	31
Capítulo 2	35
2.1 A história do projeto e seu funcionamento	36
2.1.1 Apresentando os atores	41
2.1.2 A visão do voluntariado	44
2.1.3 Como os migrantes enxergam o PROAcolher	46
2.2 O português como língua de acolhimento	48
2.2.1 A língua de acolhimento pelo olhar do voluntariado	52
2.3 O PROAcolher e a construção de redes migratórias	55
2.3.1 Definindo redes migratórias	55
2.3.2 Como ocorre a criação de redes migratórias no PROAcolher?	58
Capítulo 3	64
3.1 Definindo afetividade.....	65
3.1.1 Problematizando afetividade, interação e integração	71
3.2 “Aqui todo mundo faz por amor”: A questão do voluntariado, entre discursos e práticas.....	77
3.2.1 Entre discursos e práticas	81
Considerações Finais: Pureza ou Perigo?	89
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	97
Anexo 01 – Slides da primeira aula do PROAcolher, a qual se define quais serão os conteúdos lecionados.....	97
Anexo 02 – Exemplo de plano de aula do PROAcolher	102
Anexo 03 – Exemplo da Declaração de Conclusão de Curso.....	103

1. Considerações Iniciais

Os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa se baseia na noção de acolhimento para compreender as relações de afeto construídas no PROAcolher. Também questiono como essa categoria se conecta com a noção de integração, almejada tanto no âmbito do projeto quanto (supostamente) pelo migrante¹. Dessa forma, tento entender como os migrantes e o voluntariado do projeto constroem suas relações e como elas transformam, ou não, os processos de sociabilidade dos sujeitos em fluxo.

Tendo em vista que meu argumento se baseia na noção de acolhimento ao migrante no território brasileiro, e para melhor compreender essa categoria, eu amplio seu escopo ao recuperar o conjunto de legislações migratórias desde o Brasil Império até as aplicadas atualmente. Ademais, em questões referenciais, é um trabalho baseado em um conjunto de autores que já se debruçaram sob o tema, a exemplificar Seyferth (1997, 2002, 2010), Schroeder (2018) e Hamid (2012), e apontam de que maneira tais políticas partem para um discurso do Brasil como um país de acolhimento, porém, em seus trabalhos, argumentam pela desconstrução dessa ideia. Assim como abordado por Machado (2016), as legislações migratórias brasileiras, desde o seu início, estiveram mais preocupadas com as formas de expulsão do que de inclusão dos sujeitos em fluxo.

Dessa forma, os discursos e as caracterizações do Brasil como país acolhedor não são sustentados na prática pelos migrantes, agentes estatais e nem mesmo pela própria legislação. Vale ressaltar que ao longo da história do país existiram diversos momentos em que foi proibida a entrada de sujeitos em território nacional, permitindo apenas indivíduos com características específicas, e com isso ressalto outra reflexão, a diferenciação entre migrantes “desejáveis” e “indesejáveis” e para quem o Brasil poderia, eventualmente, ser um país de acolhimento, uma vez que o segundo grupo de sujeitos não conseguia entrar no Brasil, e caso estivessem no território eram colocados à margem da sociedade.

A partir das bibliografias citadas e dos dados da minha pesquisa, a monografia se baseia na noção de acolhimento movimentada tanto pela sociedade civil quanto pelo aparato estatal ao longo da história de recepção de migrantes no Brasil. Assim, tento questionar como o discurso

¹ No presente trabalho, utilizarei os termos migrantes, sujeitos em fluxo, sujeitos em mobilidade e indivíduos em fluxo como sinônimos, a fim de abarcar a fluidez do local da minha pesquisa de campo e da diversidade de trajetórias e narrativas desses sujeitos.

e a prática constroem esse contexto, dado que, por mais que a atual lei migratória brasileira seja vista como acolhedora, não existem ações estatais que a sustente.

Visando questionar a autopercepção de país acolhedor, faço uma etnografia no projeto, “PROAcolher: português como língua de acolhimento para migrantes e refugiados em situação de risco”. A princípio já entendo essa iniciativa como uma resposta da sociedade civil para falta de políticas públicas que acolham os migrantes no território brasileiro, e por essa razão o presente trabalho foca na observação de um projeto que, em diálogo crítico com as formas de recepção do estado brasileiro a diversos “outros”, funda na categoria de “acolhimento” seus objetivos, valores, discursos e práticas. Como resultado, observaremos a complexidade em coordenar todas essas dimensões no cotidiano das relações entre professores voluntários e estudantes estrangeiros. Tal como em qualquer organização, existe um universo de deslizamentos entre os aspectos do discurso e da prática, e é a partir deles que construo minha reflexão.

Minha experiência no PROAcolher

No ano de 2018 tive meu primeiro contato com o PROAcolher, em meu terceiro semestre de graduação, mesmo ano em que dava início a uma pesquisa de iniciação científica sobre redes migratórias haitianas baseadas em vínculos de parentesco. Dessa forma, uma das mestrandas que me orientava indicou visitar o PROAcolher para que eu pudesse fazer algumas de minhas entrevistas com os alunos do projeto, uma vez que a coordenadora era sempre muito solícita com os pesquisadores e os migrantes gostavam de participar das pesquisas. De acordo com ela, “eles se sentiam importantes”. Logo, fui ao projeto, consegui fazer as entrevistas que havia programado e todas as minhas reflexões posteriores se basearam nas conversas que tive com os alunos haitianos do PROAcolher.

Seguidamente, no ano de 2019, comecei a refletir sobre como as telenovelas brasileiras criam um imaginário de Brasil que pode influenciar o projeto migratório de sujeitos advindos principalmente de países luso-africanos. Dessa forma, retornei ao PROAcolher na tentativa de efetuar minha pesquisa, e foi nesse momento que me candidatei como voluntária, pensando não apenas em oferecer uma contrapartida tanto para o projeto quanto para os migrantes, mas também conviver com meus interlocutores e estar mais próxima para compreender da melhor forma como essas vias comunicativas deixam de ser apenas entretenimento e se tornam imaginários sobre o país, que podem ser almejados ou não.

Porém, ao começar a minha experiência no PROAcolher, volto minha atenção para a importância do projeto em si e como suas nuances afetam diretamente a vida dos migrantes no

Brasil, analisando desde sua metodologia baseada na categoria da afetividade e a forma que esse termo é movimentado, tanto pelo voluntariado quanto pelos migrantes.

Logo em minha primeira semana como voluntária, período em que são feitas as inscrições no projeto, comecei a entender o quanto a categoria afeto era importante para o que se chama de “língua de acolhimento”, e desde o primeiro momento ela é utilizada. É de suma importância para o seguimento do semestre que os sujeitos em fluxo confiem em seus professores e estejam abertos para se comunicar com eles, caso contrário, a proposta metodológica não será efetiva. Dessa forma, observei, desde os treinamentos para os voluntários, que o afeto era algo a ser buscado, pois fazia parte da ação que estava me propondo a executar, e a partir dessa observação começo a mudar a minha pesquisa para o foco no PROAcolher em si, com a abordagem em como as relações eram construídas no projeto e tendo como base não apenas a minha experiência convivendo diariamente com os migrantes e voluntários, mas conversas e entrevistas com os professores e alunos da iniciativa, para melhor compreender o contexto no qual atuava.

No início de minha experiência como voluntária, os demais professores, na maioria das vezes, referiam-se a mim com um tom de desconfiança, porque por eu ser antropóloga, pensavam que eu apenas faria a minha pesquisa de campo e me retiraria do projeto sem dar explicações. Em muitas reuniões que estive presente, ouvia frases do tipo: “muitos antropólogos vieram aqui e fizeram suas pesquisas e foram embora”, “vários antropólogos pediram para entrevistar os alunos, as executaram e nunca mais ouvi falar”, “muita gente vem aqui, suga nossas informações e vão embora”. A todo momento ressaltavam trabalhos que foram pensados a partir do projeto e eles nunca tiveram algum tipo de retorno, nem mesmo conseguiram ler os trabalhos quando concluídos. Sempre evidenciaram a importância das contrapartidas para que o projeto não fosse apenas uma ferramenta de pesquisa, mas um local de afeto e de cuidado para com os migrantes.

Essa desconfiança foi um fator que consegui perceber com mais força depois que me aproximei dos demais voluntários, visto que a partir do momento que criamos uma intimidade, me relatavam que não acreditavam que eu participaria do projeto de forma efetiva. Em uma de minhas conversas com Liz, professora do PROAcolher, ela me afirmou que “quando eu te vi assim, na primeira vez, fiquei: o que essa menina tá fazendo aqui? Antropólogo normalmente vem aqui, faz-se de bonzinho e depois vai embora, olha a carinha dela de que daqui a pouco não vai aguentar o tranco e vai embora. Depois do primeiro mês que percebi que você realmente estava empenhada em ajudar, que coloquei confiança, porque estava ali para tentar resolver todo e qualquer problema”. Essa conversa com Liz me fez refletir sobre o meu papel como

antropóloga, pois em diversos contextos podemos ser vistos como oportunistas e sujeitos que estão presentes nas localidades em que efetuamos a pesquisa de campo somente para retirar as informações dos interlocutores e sem compromisso com estes.

Todo esse contexto permitiu compreender porque demorei para obter a confiança de meus interlocutores, porém, a partir de minha dedicação, consegui fazer com que eles acreditassem que também estava ali pensando em concretizar uma contrapartida efetiva para o PROAcolher.

Detalhando minha experiência no PROAcolher, pontuo que no decurso de um ano fui voluntária do projeto, desde o segundo semestre de 2019 até o primeiro de 2020, e em 2019 trabalhei na função de monitora e em 2020 como professora. Durante o segundo semestre que estive presente no projeto, em razão da pandemia de Covid-19, as aulas foram transferidas para a plataforma *Google Meets* e as inscrições se expandiram para migrantes que residiam em todo o Brasil, o que permitiu que tivéssemos contato com vivências múltiplas desses sujeitos no território. Concretizou um momento de grande aprendizado, pois foi necessário rever a forma que os conteúdos seriam lecionados e como tornar aquele momento prazeroso e afetivo para os migrantes. Outro ponto desafiador para mim foi fazer minha pesquisa a partir de meus pares, porque os voluntários sempre me questionavam sobre a metodologia que estava utilizando, como eu ia apresentar meus dados e meus objetivos. Esses argumentos estiveram presentes durante toda minha pesquisa de campo, e penso que seria para provar que entendia os objetivos e se estava executando da maneira correta.

Mas, se essa sombra da desconfiança foi relativamente ultrapassada durante o trabalho de campo, ela me acompanhou como um dilema ao longo da escrita da monografia e do uso dos dados. O processo de escrita foi marcado por um conjunto de questões éticas que se relacionam com meu tipo de envolvimento durante a pesquisa, uma vez que fui voluntária do projeto e desejo entregar o trabalho final para tanto a coordenadora quanto os professores leiam. Logo, todos os dados foram pensados com o propósito de não ocorrer a exposição de meus interlocutores, uma vez que a questão do anonimato *versus* exposição das pessoas aqui apresentadas foi objeto de preocupações e estratégias que adotei na escrita, vislumbrando o cuidado com aqueles que me forneceram dados e acolhida ao longo de meu trabalho. Para além disso, ressalto que as perspectivas analíticas aqui adotadas têm a pretensão de ir além da análise, sendo material de reflexão aos meus próprios interlocutores de pesquisa.

Capítulo 1

Uma perspectiva histórica sobre a legislação migratória brasileira

O presente capítulo objetiva entender, a partir de uma análise bibliográfica, como os fluxos migratórios são regulados no território brasileiro e de que maneira as políticas públicas afetarão no projeto migratório dos sujeitos em mobilidade. Para compreender como esses dois pontos se interligam, farei uma breve explanação cronológica da forma que foram estruturadas as políticas públicas do Brasil, a começar pelo período imperial. Minha intenção é abordar questões básicas de tais projetos, por exemplo, as políticas de branqueamento da população e a consequente criação de uma identidade nacional baseada na incorporação de europeus brancos e no relativo apagamento de negros e indígenas. Para tentar compreender as problemáticas do projeto migratório brasileiro e de que modo a visão de Brasil como um país acolhedor pode ou não fazer sentido no contexto legislativo, me utilizo de Machado (2016) em sua afirmação de que as leis são formas de definição da diferença. Dessa forma, as legislações definem o migrante sendo entendido a partir dos projetos políticos que estão em vigor. Para tentar explicar as perspectivas da forma mais inteligível possível, divido o capítulo em três seções, valendo-me de uma linha cronológica.

Na primeira seção, disserto sobre as leis e políticas do Brasil Império e da República Velha, abordando as principais legislações entre os anos 1822 e 1889. Para conseguir abarcar da melhor forma essas políticas, me apoio em trabalhos previamente publicados sobre a questão migratória brasileira, utilizando, principalmente, o trabalho de Schroeder (2018) e da leitura das legislações na íntegra. Assim, compreendo que os deslocamentos ocorridos para o Brasil têm seu início na chegada dos portugueses no território brasileiro e, posteriormente, no fluxo forçado de negros escravizados para o Brasil.

Seguindo a linha cronológica da história brasileira, na segunda seção explanarei sobre o período do Governo Vargas, principalmente das legislações utilizadas no Estado Novo, pelo fato de ser um período marcado pela campanha de nacionalização varguista e por dimensões xenofóbicas para com os migrantes residentes no Brasil. A questão da segurança nacional foi acionada perante o “perigo” que migrantes inassimiláveis ofereciam para a criação de uma identidade brasileira fortalecida. Aqui, a obra de Giralda Seyferth (1997, 2002, 2010), na qual a autora explica com nitidez como as políticas afetaram esses indivíduos e de que jeito se tratava não apenas de uma questão de assimilação, mas também racial e étnica, utilizadas com frequência pela legislação brasileira.

Por fim, a última seção está separada em três momentos, sendo o primeiro referente aos

anos iniciais do pós-Segunda Guerra Mundial e as duas outras subseções são relativas ao Estatuto do Estrangeiro e a Nova Lei de Migração. Nesse item tratarei da reabertura migratória no governo de Eurico Gaspar Dutra, ainda baseada na questão de segurança e criação de identidade nacional, dando sequência, assim, às regras elementares do fluxo de pessoas pautadas durante o Governo Vargas. Posteriormente, abordarei quais são as inovações no tratamento dos migrantes no Estatuto do Estrangeiro, marcado, ainda, pela exclusão desses indivíduos e pela não concessão de direitos. Para finalizar, abordo quais são as principais diferenças entre a antiga legislação e a Nova Lei de Migração brasileira, e quais são os principais desafios que ela enfrenta entre o texto e a prática apresentada.

1.1 Brasil Império e República Velha

Quando se fala em migração no Brasil, normalmente se pensa em movimentos que ocorreram após o ano de 1850, em decorrência do acirramento do combate ao tráfico de escravizados no Brasil e no mundo. Porém, tal como Schroeder (2018), penso que a história dos deslocamentos no Brasil inicia-se com a vinda de portugueses, e posteriormente, com o movimento forçado de escravizados, o qual durou mais de três séculos.

Ao pensar sobre o fluxo forçado de negros escravizados, Seyferth (2002) analisa que as políticas eugenistas e a desconsideração de negros e indígenas na história migratória brasileira ressalta que esses indivíduos residem em um local de desaparecimento, dos quais são tratados no depreciativo e não podem se relacionar com as demais classes sociais. Esse argumento será retomado em ocasiões diversas neste capítulo para que se faça entender como esses indivíduos eram estigmatizados no território e como eles conseguiram, ou não, superar a sua condição inicial de escravizado e de inferioridade racial, pressupostos esses colocados nas leis nacionais.

Para analisar a questão migratória, tal qual a enxergamos atualmente, a partir de leis que regulamentam a possibilidade ou impossibilidade da entrada de sujeitos no território brasileiro, bem como exercem relações de poder sobre a forma de admissão que será efetuada, começo minha explanação pelo Decreto de 25 de novembro de 1808, no qual o Rei Dom João VI permite a concessão de sesmarias a estrangeiros residentes no Brasil, justificando que tal ato aumentaria as lavouras e a população na região. Schroeder (2018) aborda questões outras relacionadas ao decreto supracitado, afirmando que essa legislação favorecia famílias brancas e europeias, uma vez que visava trabalhadores e camponeses, e dessa forma definiam quais seriam os migrantes “desejáveis” para o Governo Imperial. Outro fator colocado por Schroeder (2018) é a questão da fácil assimilação, fazendo, assim, com que o Brasil preferisse migrantes portugueses,

espanhóis e italianos, tendo em vista a questão da latinidade.

Schroeder (2018) problematiza a questão da “assimilação espontânea”, argumentando que a ideia por trás dessa categoria residia o ideal de branqueamento da população brasileira. Afirmado, assim, que o migrante branco europeu fazia parte de dois pilares da política migratória brasileira, o primeiro de povoamento e o segundo, baseado em argumentos racistas, tendo em vista o branqueamento e evolução da população brasileira. Em contraponto, Seyferth (2002) ressalta que não há fluxo espontâneo para o Brasil, a partir do momento em que o Governo Imperial define a migração como fundamental para a formação de uma nação, os migrantes são aliciados em seus países de origem com promessas sobre a nova terra. Schroeder (2018) endossa esse argumento expondo que a política imperial visava atrair grupos de colonos por intermédio das concessões de pequenas propriedades, assim atribuía a esses indivíduos benefícios e subsídios.

Avançando para 1850 e anos seguintes, período em que a legislação migratória se torna mais expressiva na história brasileira, tomo como base duas leis aprovadas no mesmo ano com apenas 15 dias de intervalo entre uma e a outra. A primeira é a Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850, popularmente conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, que estabelece medidas para a repressão do tráfico de negros escravizados no território do Império brasileiro. No corpo da lei são estabelecidas sanções que seriam aplicadas aos donos da embarcação, capitão, mestre, piloto, contramestre e aos demais passageiros do navio que soubessem do tráfico e não o denunciassem.

A segunda é a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, que dispõe sobre as terras devolutas do Império, a qual define que são proibidas as aquisições de terras devolutas senão por título de compra, com exceção das terras localizadas nas fronteiras com países estrangeiros, que poderiam ser concedidas de forma gratuita. É importante ressaltar que as duas leis apenas se concretizaram por causa da grande pressão inglesa para que ocorresse o fim do tráfico de escravizados no mundo. O ato de abolição da escravidão na Inglaterra ocorre em 1833, e após esse ano, o governo inglês promoveu uma grande campanha para que os demais países fizessem o mesmo, propondo, inclusive, sanções econômicas para os países que não cumprissem.

Schroeder (2018) afirma que as leis supracitadas têm o objetivo de arrecadar mais tributos para conseguir financiar a viagem de uma maior quantidade de colonos, dessa forma, sendo possível subsidiar sua permanência. Por isso, as altas multas cobradas não apenas para o dono do navio que estava efetuando o tráfico de escravizados, mas também para toda a tripulação. Aqui endosso Schroeder (2018) quando a autora afirma que os novos parâmetros

colocados pela Lei de Terras dificultava com que os ex-escravizados e os colonos mais pobres pudessem ser donos de pequenas propriedades rurais. Assim, reafirmo o proposto por Seyferth (2002) ao suscitar o local desses indivíduos na sociedade brasileira, estando na base da hierarquia social, sendo estigmatizados como não capazes e em um lugar de constante depreciação.

Schoreder (2018) ressalta duas modalidades de colonato dentro do território brasileiro, a primeira de parceria entre o dono da terra e o colono e a segunda que consistia em um trabalho remunerado, no qual os salários eram muito baixos e insuficientes para a sobrevivência do empregado. Tendo em vista esses dois tipos de relação, desde a saída do migrante de seu país de origem havia exigências para que ele permanecesse em uma localidade estipulada previamente, dessa forma não o concedendo a possibilidade da mudança, seja ela física ou de classe social.

Para finalizar o apanhado sobre a legislação brasileira no período imperial, sobre seu funcionamento e problemáticas, gostaria de apresentar o Decreto nº 5.663 de 17 de junho de 1874, que autoriza a celebração do contrato com Joaquim Caetano Pinto Junior a fim de importar ao Império cem mil migrantes europeus no período de dez anos. No decreto é especificado que somente serão aceitos sujeitos advindos da Alemanha, Áustria, Suíça, Itália (exclusivamente a do Norte), País Basco, Bélgica, Suécia, Dinamarca e França, sendo os indivíduos agricultores, sadios, laboriosos e moralizados na faixa etária dos 18 a 45 anos. O decreto ainda afirma que nem o governo nem o agenciador podem cobrar valores dos migrantes perante os subsídios prestados, que o Governo Federal concederá gratuitamente aos migrantes hospedagem e alimentação durante os oito primeiros dias e os migrantes irão espontaneamente sem contrato algum. Perante essa última afirmação, retomo Seyferth (2002) para reafirmar que não há migração espontânea para o Brasil, pois todos os movimentos apenas se concretizaram por causa de aliciamentos e promessas feitas aos migrantes. O pensamento vai em concomitância com o próprio texto do decreto, pois afirma que será dado subsídios e auxílios aos migrantes quando eles chegarem ao Brasil e não terão de pagar sua vinda. Logo, por mais que seja dito no decreto que se trata de um fluxo espontâneo, é necessário perceber que, possivelmente, se não existissem tais subsídios, não existiria o fluxo tal como se configurou.

No período da República Velha, algumas mudanças legislativas começam a surgir. Se no período do Brasil Império, de acordo com Seyferth (2002), estão ausentes as referências sobre a questão racial na legislação maior, a qual está marcada por regras de demarcação e posse de terras, no ano de 1890, com o Decreto nº 528, é colocada uma barreira para a entrada dos denominados “indígenas da Ásia e da África”. No texto do primeiro artigo do

decreto encontra-se a seguinte afirmação:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal do seu país, exceptuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições estipuladas (BRASIL, 1890, p.01).

O artigo 3º do mesmo decreto prevê que a polícia dos portos impediria a entrada desses indivíduos, bem como a de pessoas em situação de rua e indigentes; na sequência temos o artigo 4º que previa multa aos comandantes que trouxessem esses indivíduos em suas embarcações, e aqui percebe-se que o processo de criação de um tipo nacional brasileiro está ligado à questão racial e à formação nacional relacionada à assimilação dos migrantes (SEYFERTH, 2010, p. 106). Dessa forma, limitava explicitamente quem poderia ou não adentrar ao território brasileiro.

O artigo 16º do mesmo decreto prevê, ainda, para as navegações que houvessem transportado em um ano dez mil imigrantes e não possuíssem reclamações ou descumprimento de leis, um prêmio de cem mil francos. A partir da leitura dessa legislação, resalto o incentivo feito à migração, desde que ela se encaixasse nos parâmetros de formação nacional e assimilação, não apenas para os migrantes em si, mas também para os donos dos navios, fazendo, assim, com que essa modalidade de serviço se intensificasse e buscasse cada vez mais trazer migrantes “desejáveis” para obter um maior lucro.

De acordo com Schroeder (2018), durante o século XX, no período posterior à Primeira Guerra Mundial, começam a ocorrer alguns embates entre brasileiros e migrantes por causa da intensificação da exaltação nacional, dessa forma, os núcleos de colonos que se criaram ao Sul do país se tornaram sinônimo de perigo por causa do pangermanismo². Seyferth (2002) utiliza três argumentos que endossam a questão do perigo e da dificuldade de assimilação dos alemães: o primeiro é o fato de que esses indivíduos estão entre os que mais migraram para o Brasil até 1870; o segundo é relativo à concentração de colônias homogêneas no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina; e o terceiro sobre as propostas apresentadas por alemães para incrementar a migração para o Brasil. Dessa forma, os nacionalistas acreditavam que os germânicos queriam criar uma nova pátria no Brasil seguindo seus próprios costumes e não cedendo a formação nacional brasileira.

Assim, Seyferth (2002) afirma que a popularidade que as colônias alemãs adquiriram

² Movimento político nacionalista que tem como principal argumento a união dos povos germânicos da Europa Central.

tanto dentro quanto fora do Brasil, deixou de ser um indicativo de diversidade cultural e se tornou um local de subversão no qual o ideal brasileiro de nação era esquecido e necessitava de assimilação urgentemente. Durante esse período, houve copiosas críticas ao governo imperial pelo fato de a população acreditar que foi por causa da migração em massa incentivada por ele que se criou um problema caótico para a sociedade brasileira. Tendo em vista a resolução e essas ações da sociedade civil, as novas leis migratórias começam a proibir que os migrantes se organizassem em comunidades homogêneas, e a recomendação era as “colônias mistas” para que o processo de assimilação se tornasse eficaz. Acreditava-se, assim, que a partir dessas novas regulamentações, os erros cometidos pelo governo imperial seriam corrigidos.

Em janeiro de 1907 foi aprovado o Decreto nº 1641, responsável por providenciar a expulsão de estrangeiros do território nacional, o artigo 1º afirma que: “O estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometer a segurança nacional ou a tranquilidade pública, pode ser expulso de parte ou de todo o território nacional” (BRASIL, 1907, p.01).

O artigo 2º expõe quais são as causas para uma provável expulsão, sendo elas:

- “- Condenação ou processo por tribunais estrangeiros, por crimes ou delitos de natureza comum;
- Pelo o menos duas condenações, por tribunais brasileiros por crimes ou delitos de natureza comum;
- Vagabundagem” (BRASIL, 1907, p.01).

Após a explanação sobre o Decreto nº 1641, conhecido como Lei Adolfo Gordo, gostaria de chamar atenção para dois pontos principais. No artigo 1º, ressalta-se a situação do migrante como questão de segurança nacional, sendo afirmado que ele poderá ser expulso do Brasil se for considerado ameaça à segurança nacional ou à tranquilidade pública, porém não é evidenciado no texto da legislação quais são as características que tipificariam o migrante como perturbador da ordem, o que deixa esse tópico como uma questão subjetiva, pois para um indivíduo que acreditava que a migração alemã era um “perigo” para o Brasil, apenas a presença do sujeito em fluxo comprometeria a segurança nacional. Assim, por ser algo subjetivo, poderia se tornar um gatilho para aumentar a criação de diferenças (MACHADO, 2016, p.220). Outra questão que desejo abordar é referente a vagabundagem, que mostra, mais uma vez, o migrante como ou mão de obra ou questão de segurança nacional, pois se ele nada produz, não possui a permissão de estar no território nacional por afetar a tranquilidade brasileira.

Para finalizar essa parte destinada ao período imperial e a República Velha, analiso a crise de 1929, tendo como um de seus efeitos a crise do café no território brasileiro. Dessa forma, Schroeder (2018) afirma que a partir desses eventos concomitantes, o Brasil adota um

conjunto de medidas legislativas que têm como objetivo cercear os fluxos migratórios. Assim, as próximas leis seguem um padrão mais restritivo para que haja menos fluxo, e terão como base a assimilação, que desde o início é colocada como um pilar necessário, mas que se intensifica nos anos do governo de Getúlio Vargas.

1.2 Estado Novo

Em 1929, o discurso da germanidade chegou ao auge, veiculado inclusive pela imprensa e outras publicações em língua alemã, diante das exigências assimilacionistas do nacionalismo brasileiro, lembrando que as duas décadas seguintes foram marcadas não só pelas restrições à imigração, percebidas no regime de cotas instituído pelas Constituições de 1934 e 1937, que favoreciam a imigração da Península Ibérica e da Itália, mas principalmente pela implementação da nacionalização forçada durante o Estado Novo (SEYFERTH, 2010, p. 106).

Indo em concomitância pelo abordado por Seyferth (2010), no início do ano de 1930 foi sancionado o Decreto nº 19.482, conhecido como Lei dos $\frac{2}{3}$, que dispõe sobre a limitação da entrada de migrantes no território brasileiro e o apoio aos trabalhadores nacionais. No artigo 3º, o decreto afirma que

Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo federal ou dos Governos estaduais e municipais, ou que, com esses Governos contratem quaisquer fornecimentos, serviços ou obras, ficam obrigadas a demonstrar perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos.

Parágrafo único. Somente na falta, de brasileiros natos, e para serviços rigorosamente técnicos, a juízo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, poderá ser alterada aquela proporção, admitindo-se, neste caso, brasileiros naturalizados, em primeiro lugar, e, depois, os estrangeiros (BRASIL, 1930, p. 01).

Aqui, aciono Machado (2016) para entender que o Estado define a diferença e a partir de ela escreve suas legislações. Dessa forma, quando rearranjada, muda a estrutura desse gerenciamento, e logo, em um primeiro momento, migrantes europeus eram bem-vindos no Brasil por causa de sua importância na construção de um tipo ideal brasileiro, baseado na mestiçagem. E como colocado por Seyferth (2002), baseando-se na diminuição do cruzamento entre as duas raças inferiores, a negra e a indígena, e no aumento do cruzamento com os brancos.

Porém, a partir do momento em que os europeus brancos começaram a criar cidades “quistas”³ etnicamente, tornaram-se um problema para a sociedade brasileira. Assim, redefinindo a diferença e tornando alguns dos “desejáveis” em “indesejáveis”.

Machado (2016), a respeito dessa definição da diferença afirma que “legislações também são peças de definição não do outro, mas do Estado em si, que passa a se configurar diferentemente para pensar e gerenciar a diferença” (MACHADO, 2016, p. 212). Tendo em vista como o Estado se autorregula para fazer arranjos sobre as concepções de distinção, ocorre a mudança do que seria o migrante ideal para o Brasil, que era determinado por sua capacidade de assimilação, e, nesse momento, assimilar significava “adequação do estrangeiro à formação latina e religiosa do país, mantendo-se, por certo, a opção preferencial por brancos, agora da Península Ibérica e da Itália” (SEYFERTH, 2002, p. 129).

Entre os anos de 1937 e 1945, ocorria no Brasil o que foi chamado de campanha de nacionalização, que visava fusão dos migrantes. Nesse momento os sujeitos em fluxo eram chamados de alienígenas pelos nacionais, que os classificavam como “não assimiláveis” e opositores dos princípios de brasilidade. Logo, para frear o crescimento desses outros no território nacional, o governo Vargas se mostrou incisivo nessa campanha, que por muitas vezes é enxergada como uma guerra pela população, pelo fato de ser uma missão coordenada pelo exército que tinha como principal objetivo a proteção da segurança nacional.

Dessa forma, com grande restrição aos migrantes, o Decreto-Lei nº 406 de 1938, traz as seguintes informações:

Art. 1º Não será permitida a entrada de estrangeiros, de um ou outro sexo:

I - aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos;

II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres;

III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicomanos;

IV - doentes de moléstias infecto-contagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública;

V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional;

VI - menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento;

VII - que não provem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência;

VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições;

³ Aqui me aproprio do termo utilizado por Seyferth (2002) para denominar as comunidades alemãs que eram consideradas pelo Governo Federal como não assimiláveis.

IX - já anteriormente expulsos do país, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado;
X - condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira;

XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais.

Art. 2º O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o Conselho de Imigração e Colonização” (BRASIL, 1938, p.01).

Gostaria de chamar atenção para o artigo 2º, porque além dos indivíduos dispostos no artigo 1º, o seguinte afirma que a entrada de determinadas raças e origens pode ser limitada ou suspensa. Porém, em momento algum esses dois elementos são explicitados e colocados como termos objetivos no decreto, logo, a questão racial pode ser um diferencial nesse espectro, uma vez que ainda se busca pela formação da identidade nacional brasileira e o tipo ideal do brasileiro já mencionado anteriormente, sendo este baseado no embranquecimento. Outro fator que, no momento de nacionalização, pode ser levado em consideração é a etnicidade, pois as comunidades que historicamente tivessem maior resistência ao “abrasileiramento” poderiam ser consideradas como ameaça à segurança nacional, e deste modo sendo proibidas de adentrar no Brasil. Seyferth (2010) afirma que a fusibilidade junto com a eugenia racial eram os principais argumentos para definir os migrantes indesejáveis para o Brasil, e sua junção resultava em uma grande discriminação e sensação de que negros e asiáticos eram um perigo para a formação nacional.

Dessa forma, a campanha de nacionalização do Estado Novo, por possuir como objetivo a criação de um “tipo brasileiro”, atingiu não apenas as colônias homogêneas, mas também as colônias mais heterogêneas para que o potencial de enquistamento fosse reduzido. O primeiro ato de nacionalização, observado por Seyferth (1997), atingiu o sistema educacional, pois a nova lei obrigava que as escolas estrangeiras modificassem seus currículos e demitissem os professores que não fossem brasileiros, e aquelas que não cumprissem a lei seriam fechadas. Nesse ponto percebe-se que a educação é vista como a base para que o indivíduo se sinta ou não parte de uma sociedade. Portanto, ao mudar a grade curricular das escolas dos migrantes, os estudantes passariam a estudar mais a história brasileira do que a alemã, por exemplo, na concepção estatal, faria com que sentissem maior pertencimento com a identidade brasileira do que com a estrangeira.

O ato seguinte a esse foi a proibição da utilização da língua estrangeira em público, inclusive em ritos religiosos, forçando, assim, que o idioma não fosse apenas uma questão de

assimilação e interação com a população brasileira, mas de comunicação entre eles mesmos. Seyferth (1997) afirma que a partir de 1939 as publicações em língua estrangeira começam a desaparecer, principalmente as que possuíam caráter étnico e de exaltação do ideal de construção de uma nova *Heimat*⁴ no Brasil.

Dessa forma, a campanha de nacionalização pretende atingir o que Seyferth (1997) denomina de baluartes antinacionais dos alienígenas: (1) a escola, uma vez que coloca a história brasileira como foco principal dos estudos, além de não permitir que professores estrangeiros lecionem, e dessa forma evitam mudanças de currículos; (2) o lar, pelo fato de que muitos colonos não aprenderiam o idioma dos pais nas escolas, modificando a estrutura familiar instituída; (3) a igreja, porque agora os cultos religiosos teriam de ser proferidos em português, mudando a dinâmica desses momentos e restringido o que era dito, pois qualquer brasileiro poderia compreender plenamente o que estava sendo proferido, podendo transformar a religiosidade em algo subversivo. Outros três fatores que estão diretamente conectados com os colocados anteriormente são a língua, a cultura e a origem, que, ainda de acordo com Seyferth (1997), supõem laços de sangue com uma nação específica. Por isso, para que ocorresse a assimilação desses indivíduos, o Governo Federal pretendia possuir uma grande influência no cotidiano das colônias para que recuperasse o que denominava de “sensação de Brasil”.

A campanha de nacionalização agiu com maior força nos denominados mais quistos e mais resistentes à assimilação, logo tem como seu foco principal os alemães e os japoneses. Com a Segunda Guerra Mundial e a repressão ao nazismo, ocorre um acirramento dessa campanha, pois como Seyferth (2010) afirma, esses indivíduos são denominados de “mentes envenenadas”, e somado a isso, quando o Brasil entra na guerra ao lado dos Aliados, os alemães e japoneses são transformados em inimigos não apenas no âmbito do conflito mundial, mas também no próprio território. Tendo em vista o exposto sobre a questão do pangermanismo e a denominação dos alemães como “mentes envenenadas”, sua assimilação se tornava questão de segurança nacional para que o nazismo não se espalhasse pelo Brasil, uma vez que eles estavam conectados a seu país de origem.

Nesse período por causa do contexto de guerra, Seyferth (1997) afirma que os italianos, japoneses e alemães se tornam “inimigos da pátria”, sendo este um momento em que ocorram diversas prisões arbitrárias, um maior policiamento das questões ligadas a migração, aumento de humilhações públicas em decorrência da utilização de um idioma que não fosse o português, a repressão às atividades que ocorriam em associações esportivas, muitas vezes requisitadas

⁴ *Heimat* é um termo alemão que significa pátria em português.

para uso militar. Assim, Seyferth (1997) afirma que a tensão e a violência marcavam o cotidiano dos migrantes no Brasil no período do Estado Novo, porém essas práticas se intensificaram no período de guerra, principalmente aos que eram advindos dos países que compunham o Eixo.

Dessa forma, percebe-se que o Brasil estava constituindo um Estado-Nação que negava as etnicidades e evocava um pressuposto de unidade de raça, de língua e de pensamento nacional (SEYFERTH, 1997, p. 117). À vista disso, afirmando que os alienígenas poderiam nascer brasileiros, mas jamais pertenceriam à nação, pois não possuíam o que era necessário. Seyferth (2002) expõe que a formação nacional brasileira está vinculada à latinidade e à ideia de miscigenação seletiva, e por esse fator os negros e indígenas pouco aparecem nas legislações e documentos sobre migração e formação nacional, porque a base das duas questões colocadas é exatamente a diminuição e, posteriormente, o apagamento de negros e indígenas no território brasileiro pela via da mistura. Assim, Seyferth (2002) continua seu argumento afirmando que a história do Brasil é a da mestiçagem, explicada a partir do cruzamento de três raças, e duas delas são tratadas como inferiores (negros e indígenas), tanto biológica quanto culturalmente.

Tendo em vista essa noção de que as colônias homogêneas, principalmente as alemãs, significassem riscos na formação identitária brasileira e pudessem trazer para o país um mal germânico, no caso o nazismo, o Decreto-Lei nº 2009 de 1940 determina que:

Artigo 1º Núcleo Colonial é uma reunião de lotes medidos e demarcados, formando um grupo de pequenas propriedades rurais.

Artigo 2º A formação de núcleos coloniais poderá ser promovida :

a) pela União ;

b) pelos Estados e Municípios;

c) por empresas de viação férrea ou fluvial, companhias, associações ou por particulares.

Artigo 3º O Ministério da Agricultura reserva para si o direito de inspecionar os núcleos coloniais fundados pelos Estados, Municípios, empresas de viação férrea ou fluvial, companhias, associações e particulares, embora os fundadores gozem ou não dos auxílios oficiais, de acordo com o Decreto n. 3.010, de 20 de agosto de 1936 (BRASIL, 1940, p.01).

Nesse decreto percebe-se que o Governo Federal estabelecia diretamente para onde os migrantes que adentrassem ao país iriam, definindo, assim, a composição étnica de cada uma das colônias e não permitindo que elas se tornassem homogêneas, dessa forma facilitaria o caldeamento desses indivíduos. Ressalto que além de instituir em qual localidade os sujeitos se instalariam no Brasil, no artigo 3º é colocado que o Ministério da Agricultura poderia fiscalizá-las para que assim tivesse certeza de que as normas eram cumpridas e tais colônias não estavam sendo compostas apenas por indivíduos de uma mesma localidade.

Complementando a ideia colocada no decreto anterior, apresento para o debate os artigos 1º e 2º do Decreto-Lei nº 7647 do ano de 1945, que afirma:

Art. 2º Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional.

Art. 3º A corrente imigratória espontânea de cada país não ultrapassará, anualmente a cota de dois por cento sobre o número dos respectivos nacionais que entraram no Brasil desde 1 de janeiro de 1884 até 31 de dezembro de 1933. O órgão competente poderá elevar a três mil pessoas a cota de uma nacionalidade e promover o aproveitamento dos saldos anteriores (BRASIL, 1945, p.01).

Esse decreto reafirma que apenas serão aceitos indivíduos que estejam de acordo com a formação identitária brasileira, que na década de 1940, de acordo com Seyferth (2002), privilegiava europeus brancos e excluía negros e amarelos, como já havia sido colocado anteriormente, e conservava a manutenção das cotas para a entrada dos migrantes, com a preferência das famílias europeias brancas e nacionalidades consideradas assimiláveis. Hamid (2012) afirma que além dos agricultores, sempre privilegiados na legislação migratória brasileira, também começaram a ser muito requisitados profissionais para trabalhar nas indústrias.

Na tentativa de unir o que foi abordado nessa seção, apresento um trecho de Seyferth (2002) que enlaça os decretos e dados expostos até aqui. No excerto, a autora afirma:

Idealizando um modelo de nação plasmado pela mestiçagem, ao qual atribui a falta de unidade antropológica (isto é, de raça ou étnica), Romero construiu sua argumentação acerca da imigração mais desejável para o desenvolvimento *nacional* condenando a “aglomeração” de europeus no Sul e afirmando a necessidade de espalhar imigrantes por todo o território nacional para evitar o desequilíbrio entre o Norte e o Sul⁵. Nesse caso, o melhor imigrante é aquele que não só se deixa assimilar, mas também se integra, pela mestiçagem, com os nacionais, cumprindo o desígnio do branqueamento. Aqui, assimilação é a mesma coisa que caldeamento ou fusão racial. Daí a conveniência da imigração lusitana, ou até mesmo da imigração italiana – segundo seus termos, menos perigosas por serem gentes latinas e mais assimiláveis. Em suma,

⁵ “As opiniões de Silvio Romero sobre imigração e o ‘modo desgraçado de colonizar o sul’ estão contidas em dois opúsculos de retórica xenofóbica e panfletária: num deles defende a intensificação da imigração portuguesa em conferência realizada no Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro (ROMERO, 1902), no outro, condena a imigração alemã e o pangermanismo, numa posição claramente monroísta (ROMERO, 1906) (SEYFERTH, 2002, p.131).”

apesar da centralidade da miscigenação na definição do caráter nacional, Romero, como outros autores da mesma época, estava convencido da inferioridade de negros e indígenas, e da maioria dos mestiços, fadados ao desaparecimento no curso da história formativa do tipo brasileiro (SEYFERTH, 2002, p.131).

Dessa forma, deixa claro que o mecanismo de definição do *outro* e do Estado em si, utilizado por Machado (2016), está presente na legislação brasileira do Estado Novo, principalmente quanto as categorias de assimilação e de raça. Assim, transformando indivíduos que não se encaixem no padrão especificado em perigosos, pois possuem um potencial de ameaçar a segurança nacional.

1.3 Pós Segunda Guerra Mundial

Schroeder (2018) aponta que nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, o Brasil possuiu uma repentina mudança de comportamento perante a questão migratória. De acordo com a autora, o país começa a caminhar em uma nova direção, pensando mais sobre os direitos humanos e se esquecendo de alguns valores morais que iam em discordância com esses princípios. Continuando seu argumento, Schroeder (2018) afirma que essa adesão a novas políticas também se dá por causa da grande influência do contexto internacional, nesse momento, na política brasileira. Assim, a migração seria uma das formas para que a política externa brasileira se consolidasse.

Diferentemente do exposto por Schroeder (2018), Hamid (2012) afirma que o fim do Governo Vargas e a entrada de Gaspar Dutra não marca uma mudança significativa na política migratória. Apesar de estabelecer uma reabertura, o Decreto nº 7967 de 1945 aborda a entrada dos migrantes no território brasileiro a partir de sua capacidade de assimilação e raça. Dessa forma, ainda estando de acordo com as políticas estabelecidas no Estado Novo que tratavam o migrante como perigoso e ameaça à segurança nacional, o decreto mencionado apenas será revogado no ano de 1980, quando se instituirá o Estatuto do Estrangeiro.

O período pós-guerra, diferentemente dos anteriores, é marcado por um engajamento do governo brasileiro nas propostas de solução da questão dos refugiados, uma vez que alinhado às potências ocidentais, sentia-se pressionado a participar das respostas para a problemática (HAMID, 2012, p.95). Outro ponto importante para entender a questão migratória nesse período é a política externa brasileira, tanto como apontado por Schroeder (2018) quanto por Hamid (2012), pois estava se apoiando na questão migratória, já que era a partir dessa resolução que o Brasil poderia se estabelecer como aliado das grandes potências ocidentais.

Em 1946, o Brasil começa a demonstrar seu interesse e suas “boas intenções” (HAMID, 2012, p.94) para contribuir com o problema do milhão restante⁶, os recebendo na condição de migrantes. É importante perceber que a acolhida desses indivíduos não ocorria de forma aleatória e de acordo com os fatores instituídos pela ONU, mas também deveria estar de acordo com os princípios políticos e econômicos do país, sendo moldada pela necessidade da mão de obra e tendo os princípios étnicos tão utilizados durante o Estado Novo como uma de suas prioridades, como pode-se perceber no discurso de um delegado brasileiro no Comitê Especial da ONU:

[...] comentou o delegado brasileiro que o Brasil já possuía, na seara imigratória, mais de um século de experiência, durante o qual chegaram ao país cerca de cinco milhões de imigrantes. Contudo, destacou, esta experiência levava à busca de elementos assimiláveis à formação étnica, econômica e social brasileira, o que significava que ‘não se queria reincidir no erro de admitir, por exemplo, japoneses, que mostraram ser inassimiláveis, sem falar de outros inconvenientes os quais não há a necessidade de recordar’. No mesmo tom asseverou ‘nós queremos de preferência (plutôt) reforçar nossa ascendência européia, após uma escolha tão rigorosa quanto possível’. [...] o delegado brasileiro já reiterava que, como condição geral, ao Brasil só deveriam se dirigir, de forma espontânea ou organizada, imigrantes que fossem agricultores, técnicos ou trabalhadores qualificados” (ANDRADE, 2005:73 apud HAMID, p.94).

Dessa forma, a retomada da imigração no período pós-guerra traria novamente o debate sobre migrantes “desejáveis” ou “indesejáveis” para o Brasil, definindo nacionalidades que seriam preferenciais nesse processo e a mão de obra qualificada, que nesse momento estava relacionada ao avanço industrial atravessado pelo país. Ainda pensando sobre o “bom” ou “mau” migrante, Hamid (2012) afirma que os refugiados vindos da Europa eram classificados em quatro denominações pela população brasileira, como “neuróticos de guerra e desajustados”, “indivíduos perigosos à segurança nacional”, “propagandistas ocultos de ideologias reacionárias” e “inaptos física e mentalmente”. Aqui, os princípios migratórios do Estado Novo estão presentes em três formas básicas: a primeira sobre a questão da segurança nacional, esses indivíduos sendo vistos como ameaça e problema para o país acolhedor; a segunda retomando a questão ideológica, uma vez que esta é uma das principais prerrogativas para a grande repressão da migração alemã, vista como inassimilável e constituída por “mentes envenenadas” com ideais nazistas; a terceira da não capacidade de pessoas deficientes em ajudar na construção de uma economia fortalecida para o Brasil, logo, se não serviam de mão

⁶ Termo utilizado para denominar os refugiados no período pós-Segunda Guerra Mundial.

de obra, não eram bem-vindos. Sobre essa questão de ampla seleção dos sujeitos que podem ou não adentrar ao território brasileiro, o Decreto nº 25.796 de 1948 traz as seguintes informações:

Considerando que o Governo se encontra preparado para oferecer oportunidades de restabelecimento a essas pessoas e deseja entrar em entendimento com a PCIRO [Comissão Preparatória da OIR], cujo propósito é idêntico, tendo em vista a mais perfeita cooperação nos terrenos humanitários, social e político, assim como a prosperidade dos refugiados *e a obtenção de vantagens econômicas para o Brasil* (Decreto Nº 25.796, de 10 de novembro de 1948) [Grifos da autora] (HAMID, 2012, p.94).

Hamid (2012) afirma que todos esses discursos preconceituosos para com os refugiados e suas nacionalidades, ocasionou uma dificuldade na mudança da política migratória. Dessa forma, atrasaram a assinatura do governo brasileiro em convênios que ajudavam o reassentamento dos refugiados, em razão da posição restritiva assumida tanto laboral quanto racial e étnica. A autora anuncia uma contradição do governo brasileiro na recepção dos refugiados, pois ao mesmo tempo em que eram tratados como problema e causa de ameaça à segurança nacional, eles também apresentavam uma vantagem para o Brasil, uma vez que eram vistos como altamente qualificados para ajudar na construção de uma economia fortalecida. E significavam subsídios de organizações internacionais pelo fato de serem lidos como “problema migratório”, logo quem estivesse disposto a ajudar na solução desse problema contaria com remunerações e incentivos. Perante essa questão financeira, Hamid (2012) utiliza o seguinte argumento:

Assim é que nos Acordos estabelecidos – primeiro com o Comitê Intergovernamental de Refugiados (1947) e, em seguida, com a Comissão Preparatória da OIR (1948) – o país estabeleceria os termos em que os mesmos se dariam: enquanto o Brasil teria o total direito de seleção e a responsabilidade pela recepção, encaminhamento e colocação profissional do imigrante, a entidade internacional seria responsável pelo transporte, contribuição financeira para o melhoramento das condições de recepção e assistência; e, no caso do acordo com a Comissão Preparatória, a possibilidade de aproveitamento de 15% do frete dos navios que transportavam refugiados e deslocados para sua imigração particular (HAMID, 2012, p.96).

Logo, percebe-se que no primeiro período pós-guerra a recepção dos refugiados no Brasil não estava apenas vinculada ao humanitarismo e à acolhida desses indivíduos, mas também intimamente ligada ao projeto de construção da nação, colocando essa recepção em um modelo altamente seletivo e restritivo (HAMID, 2012, p. 96). Assim, não se afastando, nesse primeiro momento, das políticas que foram adotadas durante o Governo Vargas.

A postura altamente restritiva e seletiva adotada pelo Brasil apenas sofrerá mudanças em 1950, com a criação do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), e posteriormente com a Convenção Relativa aos Refugiados, bem como o Protocolo de 1967 que faz atualizações nos acordos realizados antes dele. Na Convenção foi estabelecido que refugiados eram indivíduos que tivessem saído do seu país de origem por medo de perseguição, tendo como referência acontecimentos ocorridos antes do ano de 1951 e baseado em uma restrição geográfica, a qual apenas abarcava os países europeus. Posteriormente, o Protocolo de 1967 retiraria as restrições tanto temporais quanto geográficas, permitindo mantê-las apenas países que haviam assinado a convenção *a priori* (HAMID, 2012, p. 97).

No caso brasileiro, a Convenção Relativa aos Refugiados apenas seria promulgada no ano de 1961, sendo essa marcada pela manutenção da reserva geográfica e pela adição de duas novas restrições, a proibição do direito à associação e de trabalho assalariado para os refugiados. Apenas em 1972, essas condições seriam retiradas da legislação brasileira. Tendo como base os onze anos da retirada de direitos, tanto de associação quanto trabalhistas, Hamid (2012) afirma que o país seguia a mesma linha de raciocínio que havia colocado como pauta durante toda a sua história de migração, seguindo uma política de proteção nacional e de restrição à agrupamentos de estrangeiros. Aqui, ressalto que essas condicionalidades, antes de tudo, expulsavam os possíveis migrantes do Brasil, uma vez que sua entrada era extremamente restrita e, posteriormente, após conseguir adentrar o território brasileiro, sua presença se tornava inviável pelo fato de não ter a possibilidade de um emprego assalariado. Como afirmado por Machado (2016), na Lei Migratória brasileira as formas de expulsão e exclusão do migrante vem anteriormente as formas de integração⁷.

Por fim, para analisar as duas legislações seguintes sobre a questão migratória no Brasil, sendo elas o Estatuto do Estrangeiro e a Nova Lei de Migração, observo que a legislação precisou se alterar em diversas situações pelo fato de não estar de acordo com a Constituição Federal de 1988, que previa direitos básicos para todos os indivíduos que residissem no território brasileiro sem distinção. Dessa forma, a reformulação dos regimentos que tratavam dos migrantes necessitou de grandes mudanças. Outro ponto a ser ressaltado é que mesmo com o avanço obtido, desde a promulgação do Estatuto do Estrangeiro em 1980 a restrição geográfica instituída pela Convenção Relativa aos Refugiados em 1951 apenas será removida em 1989.

⁷ Aqui, entendo o termo como uma categoria estatal, muitas vezes utilizado para justificar a aceitação ou não de indivíduos tratados como assimiláveis ou inassimiláveis.

1.3.1 Estatuto do Estrangeiro

Antes de começar a discorrer sobre o Estatuto em si e suas influências no cenário nacional e internacional, gostaria de inteirar que as informações dessa seção possuem como base não apenas os trabalhos mencionados anteriormente de Hamid (2012) e Schroeder (2018), mas a leitura integral dos documentos e minha participação no “Mini-Curso de Migrações Internacionais”, ocorrido no ano de 2018 e organizado pela Defensoria Pública da União (DPU) e pela Organização Internacional de Migrações (OIM)⁸. Dessa forma, pretendo repassar não apenas o que a lei significou em si, mas também as problemáticas em torno dela.

No ano de 1980, ainda no período militar, o General João Batista Figueiredo promulgou a Lei nº 6815/80, denominada Estatuto do Estrangeiro, e aqui é importante ressaltar que tal medida se deu sem consulta prévia à população e o Congresso Nacional teve um período muito curto para que houvesse uma apreciação do documento. Isso porque o Ato Institucional nº 02, vigente na época, concedia ao Congresso Nacional 45 dias para a apreciação dos projetos de leis, e caso não fossem analisados naquele período, o processo correria para o Senado Federal sem a devida votação. Por causa da falta de tempo, o projeto foi aprovado sem qualquer emenda e em menos de três meses já entrava em vigor (WALDMAN, 2018, p.09).

Uma das principais características do Estatuto está presente em seu próprio nome, Estatuto do Estrangeiro, pois visava estabelecer a situação jurídica do estrangeiro no Brasil o tratando como não pertencente da sociedade brasileira, ou como aquele que é de outro lugar e se encontra no Brasil (WALDMAN, 2018, p.10), socialmente distante. Outro fator muito criticado documento é seu caráter excludente, uma legislação para não nacionais, na qual não eram abordados os direitos desses indivíduos, e seus deveres estavam o tempo todo sendo acionados sob justificativas que marcavam continuidades com os períodos anteriores, ou seja, tratando o não nacional como ameaça à segurança e ao trabalhador brasileiro.

Esses interesses aparecem na legislação da seguinte forma:

Art 2º: Na aplicação dessa lei, antede-se-à precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional (BRASIL, 1980, p.01).

Ainda tendo como base o artigo supra, adiciono o parágrafo único do artigo 16º, que disserta sobre os objetivos estatais para com a imigração:

Parágrafo único. A imigração objetivará, primordialmente, propiciar mão-de-obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando à Política Nacional de

⁸ Link do Mini-Curso online: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/269> acesso em 25/03/2021 às 15:26.

Desenvolvimento em todos os aspectos e, em especial, ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos (BRASIL, 1980, p.01).

Waldman (2018) afirma que a promulgação da lei foi alvo de grandes críticas por parte da sociedade brasileira, e possuiu uma repercussão negativa em todo o território, inclusive altamente criticada pela mídia que interpretava tal documento como ilegítima e discordante com a tradição que o brasileiro tem no trato com o estrangeiro. Aqui, gostaria de fazer um contraponto, pois a partir da análise das legislações já expostas nesse trabalho, conseguimos perceber que o Estatuto do Estrangeiro está de acordo com a forma como o migrante e refugiado vinha sendo tratados no Brasil em sua história, tratando-os como ameaça e perigo, e apenas sendo indivíduos desejados quando favoreciam a consolidação do Estado-Nação. Logo, percebe-se que o senso comum do brasileiro é voltado a sua cordialidade e hospitalidade⁹ para com o migrante, porém, a realidade, principalmente legislativa do país, nunca teve esses dois fatores como prioritários.

Em resposta às críticas, é promulgada a Lei nº 6.964 do ano de 1981, a qual acarreta alterações ao Estatuto do Estrangeiro, porém mantém o caráter excludente em vista do ingresso dos indivíduos em fluxo. Nesse mesmo documento é concedida a primeira anistia a migrantes residentes no Brasil que se encontrassem em situação não documentada. Outra mudança que a presente lei ocasiona ao Estatuto é a possibilidade do migrante não documentado de exercer atividade remunerada e a possibilidade de locomoção no território nacional (WALDMAN, 2018, p.11). Aqui, percebe-se que o Brasil começa a fazer alterações legislativas, modificando o seu caráter histórico de maior preocupação com a expulsão (MACHADO, 2016, p.220) e tentando agregar esses indivíduos à sociedade brasileira.

Dessa forma, a anistia agia como maneira paliativa perante os problemas que existiam na Lei do Estatuto do Estrangeiro, sendo um deles o artigo 38º que afirmava ser vedada a legalização de indivíduos que entrassem ilegalmente no Brasil, assim, seus vistos não poderiam ser transformados em permanentes. Além da Lei nº 6964 de 1981, outras três leis de anistia foram promulgadas até a aprovação da Nova Lei de Migração, sendo elas a Lei nº 7684/1988, Lei nº 9675/1998 e a Lei nº 11961/2009. Dentre as problemáticas sobre as leis de anistia, muitos migrantes não conseguiram ter acesso a tal absolvição em razão da falta de documentos, recursos financeiros ou por não obterem a informação. É importante ressaltar que o Brasil não foi o único país a conceder anistia à migrantes, e quando comparado a grandes casos como o

⁹ Holanda (1995).

dos Estados Unidos da América, o país parece não ter conseguido o alcance esperado, tendo em vista que em 1981 o Governo Federal concedeu 39 mil anistias, enquanto o estadunidense admitiu 3,2 milhões de migrantes (WALDMAN, 2018, p.13)¹⁰.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que coloca como suas prioridades a garantia dos direitos humanos, as leis migratórias começam a ter a necessidade de se modificar, pelo fato de que, muitas delas, inclusive o Estatuto do Estrangeiro, não estão de acordo com a Constituição. O tema da migração não aparece de forma direta no texto constitucional, porém os migrantes e refugiados são equiparados aos brasileiros quanto a garantia dos direitos fundamentais. Logo, direitos como educação e saúde, que não eram garantidos a esses sujeitos foram concedidos na Constituição de 1988, que qualifica a educação como dever do Estado garantir esse direito universal, e posteriormente, a Lei nº 8069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e a Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), afirmam que o direito à educação deve ser garantido pelo Estado para todos os residentes no Brasil, independente da condição migratória.

É possível perceber a grande incompatibilidade do Estatuto do Estrangeiro com a Constituição Federal de 1988, e a necessidade da criação de uma nova legislação migratória que visasse o cumprimento do que estava sendo instituído no texto constitucional. Apesar disso, a nova Lei de Migração somente foi aprovada no ano de 2017, antes desse ato, foram aprovadas diversas leis e decretos que visavam cobrir as deficiências deixadas pelo Estatuto do Estrangeiro que estavam colocadas até o ano de 2017.

Na próxima seção explicarei o que é a Lei de Migração, como seu texto é produzido e sua necessidade para a nova política migratória brasileira, transformando o país que historicamente possuiu legislações retrógradas no tocante ao fluxo de pessoas e passa a ser visto como um país acolhedor.

1.3.2 A Nova Lei de Migração

Para iniciar a seção, gostaria de fazer um paralelo entre a lei a ser apresentada e o Estatuto de Estrangeiro. A primeira diferença que exponho é exatamente a nomenclatura, algo extremamente criticado durante o tempo de vigência do Estatuto, que tratava o migrante como não nacional e o retirava direitos básicos, como educação e saúde, por não o considerar

¹⁰ Aqui faço uma reflexão sobre o número de migrantes vivendo nos Estados Unidos da América e no Brasil, uma vez que são mais numerosos no primeiro, e consequentemente seu número de anistias é mais elevado.

indivíduo merecedor, uma vez que não era pertencente ao território brasileiro. Na Nova Lei de Migração, a nomenclatura utilizada é o migrante, sem o prefixo “i”, por ser uma lei que se aplica tanto a emigrantes quanto a imigrantes, dessa forma compreendendo o fluxo como um todo e entendendo que o Brasil pode não ser o destino último desses indivíduos. Nesse documento também estão previstos, tal qual como determina a Constituição Federal de 1988, os direitos básicos desses indivíduos, estando eles em situação legal ou ilegal no país.

As propostas para a criação de uma nova legislação tanto para a população imigrante quanto para a emigrante começaram a ser debatidas em 2015, ano em que três propostas estavam sendo analisadas pelo Congresso Nacional. A primeira é o Projeto de Lei nº 5655/2009, da autoria do Poder Executivo, que recebeu críticas por não enfrentar demandas importantes colocadas pelos migrantes, por exemplo, a desburocratização de processos de regularização. A segunda é um Projeto de Lei do Senado nº 288/2013, redigido pelo senador Aloysio Nunes Ferreira, que tinha o objetivo de mudança conceitual na legislação, dessa forma, retirando a premissa de que o migrante seria um perigo externo para ter como prioridade a pessoa que migra, inclusive os brasileiros que viviam no exterior. E a última é exatamente o Anteprojeto da Nova Lei de Migrações, vinculada para a promoção dos direitos dos migrantes (WALDMAN, 2018, p. 20).

Com o avanço das discussões sobre as legislações migratórias no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 2516 do ano de 2015 começou a se fortalecer, baseando-se, principalmente, na importância que essas possuíam tanto no contexto político nacional quanto internacional. É importante perceber que o referido projeto de lei passou dois anos tramitando no Congresso Nacional, e apenas foi aprovado no ano de 2017 (WALDMAN, 2018, p.20).

Outro ponto a ser discutido é que o projeto de lei inicial, que previa em seu artigo 118º a anistia de migrantes ingressados no território nacional até o dia 6 de julho de 2016, dessa forma, concedendo a autorização de residência a esses indivíduos, porém tal artigo foi vetado pelo então Presidente da República Michel Temer. Por causa desse veto presidencial, Waldman (2018) coloca que foi necessária a criação de mais uma lei de anistia migratória, a Lei nº 7876/2017 redigida pelo deputado federal Orlando Silva, desse modo, repetindo mais uma vez o que já havia ocorrido quatro vezes durante o período de vigência do Estatuto do Estrangeiro, e tratando com medidas paliativas a grande burocratização da regularização de migrantes no Brasil. Outra distinção entre o Estatuto do Estrangeiro e a Nova Lei de Migração é a autorização de residência, uma vez que o primeiro proibia a documentação de indivíduos que entrassem e permanecessem no Brasil de forma não documentada, já a segunda prevê que a permissão mencionada não está condicionada à situação migratória, podendo ela ser legal ou ilegal.

Outro avanço trazido pela Nova Lei de Migração é a nomenclatura utilizada nos documentos dos sujeitos em fluxo, posto que anteriormente era utilizado o Registro Nacional do Estrangeiro (RNE), e após a aprovação da nova lei passa a ser denominado Registro Nacional do Migrante (RNM). Dessa maneira, Waldman (2018) afirma que a legislação brasileira assume uma postura mais voltada para os Direitos Humanos e deixa de ter a postura colocada historicamente pelos regulamentos anteriores, que entendiam esses indivíduos como ameaça à segurança nacional. Dessa forma, o artigo 4º da Lei nº 13445/2017 (Nova Lei de Migração) afirma que:

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;

II - direito à liberdade de circulação em território nacional;

III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;

IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;

V - direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;

VI - direito de reunião para fins pacíficos;

VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;

VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

XII - isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento;

XIII - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 ;

XIV - direito a abertura de conta bancária;

XV - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência; e

XVI - direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória.

§ 1º Os direitos e as garantias previstos nesta Lei serão exercidos em observância ao disposto na Constituição Federal, independentemente da situação migratória, observado o disposto no § 4º deste artigo, e não excluem outros decorrentes de tratado de que o Brasil seja parte (BRASIL, 2017, p.02).

Portanto, a Nova Lei de Migração se encontrava de acordo com a Constituição Federal e estabelecia novas formas de regularização e acolhida humanitária para os migrantes residentes no território brasileiro. Porém, existe uma problemática em torno dessas duas questões, principalmente a voltada ao acolhimento desses indivíduos, uma vez que está previsto em lei, mas não há nenhuma institucionalização de redes de apoio que possam vir a executar essa modalidade de atividade. A maior rede de recepção e ajuda estatal para os migrantes é a Operação Acolhida, porém ela é voltada a um público específico e não está presente em todo o território brasileiro.

Em virtude do acolhimento ter se apresentado como o maior desafio estatal na recepção de migrantes e refugiados no território brasileiro e que as instituições governamentais para tal recepção são falhas ou inexistentes, a população civil começa a se mobilizar para que essa acolhida seja feita da melhor forma possível. Então, começa-se a entrar em cena Organizações Não-Governamentais, organismos internacionais e da sociedade civil, e um ator que se torna protagonista nesse processo são as Universidades Federais, a partir de seus projetos voluntários que se voltam à população migrante no país.

No próximo capítulo dissertarei sobre uma dessas respostas às deficiências governamentais perante a Nova Lei de Migração, principalmente no que tange a questão do acolhimento e como essas organizações se regulam para ajudar na recepção dessas pessoas. Meu foco será nos projetos que lecionam a Língua Portuguesa para os migrantes, sendo essa percebida como uma necessidade funcional para esses indivíduos.

Capítulo 2

O “PROAcolher: Português para Migrantes e Refugiados em Situação de Risco”

No presente capítulo apresentarei o PROAcolher, projeto sobre o qual realizei a minha pesquisa de campo, traçando sua historicidade desde sua criação e até o processo pelo qual se tornou uma referência para o público migrante que reside no território brasileiro. Ressalto que nessa parte da minha monografia, busco analisar os discursos que estão vinculados ao projeto, e dessa forma me utilizo de falas da coordenadora, Lúcia Barbosa, em reuniões com o corpo voluntariado, palestras públicas, matérias jornalísticas e artigos publicados por ela. Também aciono as entrevistas feitas com os voluntários e migrantes participantes do projeto, para que, assim, possa criar uma ideia de qual é a tônica utilizada pelo PROAcolher e quais são seus pilares básicos.

A fim de abordar esse universo de narrativas, na primeira parte do capítulo busco entender como ocorre a construção desse projeto vinculado à Universidade de Brasília, tendo em vista a existência de uma dualidade de narrativas: uma apresentada pela diretora do Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e a outra pela fundadora e atual coordenadora do curso, Lúcia Barbosa. Minha escolha foi de tentar convergir essas duas narrativas para melhor compreender suas conexões. Após entender a historicidade do projeto, explico sua forma de funcionamento e seu público-alvo. Por fim, ainda na primeira parte do capítulo, me utilizo de falas dos voluntários e dos migrantes sobre o projeto, tendo em vista que são eles que estão convivendo rotineiramente com as ações proporcionadas pelo PROAcolher, assim, são suas visões que constroem, de maneira prática, a narrativa.

À vista das narrativas expostas a partir do funcionamento e criação do PROAcolher, na segunda seção, me apoio nas teorizações sobre a metodologia de ensino utilizada no projeto, denominada “língua de acolhimento”. Tal termo nasce em Portugal em um programa estatal chamado “Portugal Acolhe”. Barbosa e São Bernardo (2017a) se baseiam nessa primeira experiência para poder entender o termo “português como língua de acolhimento” e desenvolver uma versão desse ensino mais próxima à realidade brasileira, tendo em vista o complexo contexto das políticas públicas estatais para a questão migratória no Brasil. Posteriormente, utilizarei da definição dos voluntários do projeto com finalidade de entender como esse termo é lido por eles.

Por fim, na terceira seção deste capítulo, tratarei das redes criadas a partir do projeto. No primeiro momento definirei o que são essas redes, me utilizando dos dados advindos da minha pesquisa junto com as teorizações de autores como Sayad (1991), Pedone (2010) e

Krissman (2005), em busca da compreensão de quais são as possíveis ligações entre as redes migratórias e o PROAcolher. Posteriormente, articularei essas conexões para pensar como essas redes se acordam e em qual pilar se baseiam, colocando em disputa quatro categorias: afeto, acolhimento, apoio e documento.

2.1 A história do projeto e seu funcionamento

No segundo semestre de 2012, a articulação feita por alunos da Universidade de Brasília, que também eram voluntários do Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), resultou em uma parceria entre essa instituição e o NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros). Essa cooperação resultaria no projeto “Português para Estrangeiros: Módulo Acolhimento”, focado no público migrante e refugiado em situação de risco. Apesar desse primeiro contato entre as duas associações no ano de 2012, a primeira reunião entre elas ocorreu somente no dia 20 de março de 2013 (COURY e ROVERY, 2017, p. 112).

Somada a essa parceria entre o IMDH e o NEPPE, existe um momento em que a coordenadora do núcleo, que nesse período era Lúcia Maria de Assunção Barbosa, enxergou a necessidade de ofertar um curso voltado exclusivamente para o público migrante e refugiado em situação de risco. A professora conta sobre sua percepção sobre indivíduos, que precisariam dessa modalidade de atendimento quando um migrante africano a procurou no ano de 2013, porque queria aprender o português. Porém, todos os cursos que eram oferecidos pelo NEPPE até então eram pagos¹¹, e dessa forma inacessíveis a todos, tendo em vista que muitos migrantes não possuem o poder aquisitivo necessário para pagar um curso de línguas¹². Foi assim que Lúcia Barbosa deu início ao projeto que funciona até hoje nas dependências do NEPPE-UnB¹³.

Percebe-se que o projeto nasce a partir da confluência de ideias da diretora do IMDH, Irmã Rosita, junto com a professora Lúcia Barbosa, que conseguiu concretizar o projeto por ser a coordenadora do NEPPE. Atualmente ela é a coordenadora do “PROAcolher: Português como Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados em Situação de Risco”.

Continuando a história do projeto, Coury e Roverly (2017) afirmam que na reunião do

¹¹ Atualmente, o site do NEPPE (<http://www.neppe.unb.br/br/pagina-inicio/79-cursos/93-cursos-gratuitos>), acesso em: 06 maio 2021 às 08:11, informa que há oferta de cursos gratuitos, são eles: Projeto Interação Linguístico-Cultural, Português para Estrangeiros: Oficinas para Aplicadores do Celpe-Bras, Curso para estudantes do convênio PEC-G, Português para Estrangeiros: O Brasil em Prosa (palestras, conferências, oficinas com duas horas de duração) e Português para Estrangeiros: Plantão de dúvidas.

¹² De acordo com o site do NEPPE (<http://www.neppe.unb.br/br/cursos/cursos-matriculas>), acesso em 06 maio 2021 às 08:07, o valor semestral do curso de português para estrangeiros é de R\$1.100 (um mil e cem reais).

¹³ Informações retiradas do site do PROAcolher (<https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher>), acesso em 06 abril de 2021 às 07:51.

dia 20 de março de 2013, “concordou-se que, havendo um mínimo de oito alunos pagantes por turma regular do NEPPE, seria possível incluir, com isenção de pagamento da taxa ou mensalidade, um imigrante ou refugiado encaminhado pelo IMDH” (COURY E ROVERY, 2013, p. 112). Com o prosseguimento do projeto nos anos seguintes, as autoras expõem os seguintes dados:

Já em maio de 2013, o NEPPE beneficiou oito alunos encaminhados pelo IMDH e, em setembro, avançando no processo de implementação desta parceria, foi criado um curso específico para imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados, oferecendo 15 vagas a esse público. O curso se expandiu e, três anos depois, em 2016, já eram 80 alunos divididos em três níveis (COURY e ROVERY, 2017, p. 112).

Barbosa (2019) aborda que a iniciativa se tornou um projeto de pesquisa no ano de 2016, financiado pela FAP-DF no período de 2016 a 2018, além de contar com o financiamento da FINATEC (Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos) e com parcerias com a ACNUR (Alto-Comissariados das Nações Unidas para os Refugiados), Obmigra (Observatório de Migrações Internacionais) e com o IMDH. Dessa forma, o projeto já reuniu quatorze pesquisadores, sendo eles seis de Iniciação Científica, três de Mestrado, um de Doutorado e quatro de Pós-Doutorado, os quais são provenientes de quatro universidades distintas (USP, UFBA, UEMS, Ufop). Todos interessados em conhecer sobre o funcionamento do projeto e empenhados em estabelecer uma forma de ensino que seja efetiva especificamente para o público migrante, tentando compreender e implementar uma nova metodologia de ensino que melhor os atenda.

Para apresentar o público que mais acessa o projeto, primeiramente trarei dados explicitados por Barbosa (2019), e, posteriormente, contar sobre a minha experiência trabalhando no projeto, analisando a composição das duas salas de aula que contribuí, na primeira como monitora e na segunda como professora.

Barbosa (2019) exhibe 4 tabelas com informações básicas sobre os alunos do Acolher 1 (nível iniciante do projeto) do primeiro semestre de 2016: no total eram 15 alunos, sendo 11 haitianos, 1 ganês, 1 egípcio, 1 congolês e 1 zambiano, e desses migrantes, 8 eram do sexo feminino e 7 do masculino. Quando o tópico colocado foi a escolaridade, 8 possuíam ensino médio completo e 7 ensino superior completo; sobre a sua língua materna, 12 afirmaram que tinham como primeira língua o crioulo, 1 árabe, 1 francês e 1 inglês; por fim, foi perguntado o tempo de permanência no Brasil, 3 eram recém-chegados, 9 já tinham passado de um a seis meses no Brasil e 2 já estavam em território brasileiro há mais de 7 meses. Outra pesquisa feita por Barbosa e Ruano (2016), a partir de uma análise do projeto dos anos de 2013 a 2016, focado

no nível iniciante (Acolher 1), o grupo que mais está nessa camada presente é o de paquistaneses.

Em minha experiência em sala de aula, nos anos de 2019 e 2020, me deparei principalmente com sírios e bengalis, em sua maioria do sexo masculino. Na primeira turma em que trabalhei, no segundo semestre de 2019, tinham 4 mulheres em um total de 20 alunos; já na segunda turma, no ano de 2020, eram 3 do sexo feminino em um grupo de 30 aprendentes. Além de migrantes advindos da Síria e Bangladesh, também era numerosa a quantidade de paquistaneses, congoleses, togoleses, venezuelanos e haitianos, e de forma tímida apareciam peruanos, egípcios e indianos. De acordo com o site do projeto, já foram atendidas pessoas de mais de 23 nacionalidades, o que dificulta um estabelecimento de um público específico para essa iniciativa, tendo em vista a grande diversidade de origens e idiomas que estão presentes.

Quanto ao funcionamento do projeto, ele conta apenas com o trabalho voluntário, normalmente de estudantes da Universidade de Brasília (UnB), que estudam a questão do português como língua de acolhimento e como esses projetos afetam a vida cotidiana dos migrantes. Em sua grande maioria são estudantes da graduação e do mestrado que lecionam, e normalmente cada turma dispõe de duas professoras e uma monitora, para que dessa forma possam abarcar todas as dúvidas e necessidades dos aprendentes, os proporcionando uma melhor experiência de ensino (BARBOSA e RUANO, 2016, p.329). As aulas ocorrem no período noturno, das 19h às 20h40, pelo fato desses indivíduos normalmente estarem trabalhando no período diurno. Há um horário de monitoria antes das aulas, das 18h às 19h. Os encontros ocorriam três vezes na semana (segunda, quarta e quinta) no período pré-pandemia, no qual as atividades ocorriam presencialmente.

Atualmente, e supomos que temporariamente, o curso é ofertado *online* com aulas duas vezes na semana (segunda e quarta), com encontros que duram 1 hora, das 19h às 20h, acrescidos de monitorias semanais em um dia distinto das aulas, normalmente as quintas-feiras no mesmo horário. A carga horária do curso totaliza 60 horas, o que é determinado pela Polícia Federal para que seja um curso aceito para o processo de naturalização de migrantes. O PROAcolher oferece uma formação em três níveis (Acolher 1, 2 e 3), cada um deles com o tempo de duração de seis meses, e dessa forma, se o aprendente cursar os três, terá 1 ano e meio de curso.

Sobre o papel da Polícia Federal na legislação migratória brasileira, explico que existem dois atores principais nessa governança, o Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Justiça e Segurança Pública, sendo o primeiro responsável pela execução da política externa definida pela Presidência da República, já o segundo tem como sua competência a

nacionalização e a imigração (WALDMAN, 2018, p.15). Pelo fato de a Polícia Federal estar inserida no Ministério da Justiça e Segurança Pública, a PF é responsável por 1) controlar a entrada, a estada e a saída de estrangeiros do país; 2) registrar os estrangeiros no país; 3) expedir carteira de identidade para os migrantes; 4) receber e protocolar os pedidos de permanência; 5) conceder a condição de permanência aos migrantes. Além das funções apresentadas, por estar presente nas fronteiras brasileiras (marítimas, terrestres e aeroportuárias), a Polícia Federal é a primeira instituição brasileira com a qual o migrante tem contato.

Após a explanação sobre as funções da Polícia Federal nas legislações migratórias, entende-se o porquê de o PROAcolher se basear em exigências dessa instituição para a construção do curso e emissão da declaração de conclusão. Pude perceber que esse documento é muito visado pelos participantes, uma vez que possibilita sua naturalização. Assim, o certificado movimentava as ações dos alunos dentro do projeto, pois sempre faziam referência a ele como um diferencial do PROAcolher. Em minha experiência, pelo fato de o projeto se utilizar da presença e participação como fontes de avaliação, os migrantes sempre estavam atentos as suas faltas e tentavam se comunicar o máximo possível durante as aulas para que não perdessem a oportunidade de receber a declaração de conclusão de curso. Dessa forma, analiso que para além dos diferenciais apontados pela literatura de “língua de acolhimento” como a afetividade e a integração¹⁴, adiciono a possibilidade de obtenção de um importante documento como parte desse universo, uma vez que os migrantes os enxergam desse modo.

Para discutir sobre a questão documental, refiro Hamid (2012) quando aborda sobre o primeiro documento expedido apenas para os refugiados, o passaporte, válido por três meses para que esses sujeitos possam efetivar seu trânsito no Brasil e conseguir um emprego e acesso ao sistema de saúde pública brasileiro. Porém, muitas vezes, em vez de ser concedido o passaporte amarelo, é emitido o de cortesia, válido por apenas 30 (trinta) dias, o que dificulta a inserção laboral do sujeito em fluxo dentro do território brasileiro, graças a sua característica de impermanente ser percebida como um problema.

Sayad (1991) afirma que a provisoriidade faz parte do migrante, e quando ele é lido como um indivíduo durável na sociedade receptora, está localizado em uma posição marginal, sendo tratado como força de trabalho transitória, independentemente das condições. Logo, a

¹⁴ Aqui entendo integração como termo utilizado pelos meus interlocutores, porém também como termo estatal que tem como objetivo criar diferenciações entre migrantes e nacionais. Assim, me utilizo de Lobo e Machado (2020) para afirmar que o Estado cria relações entre instituições e sujeitos em fluxo, definindo como serão recebidos e encaixados socialmente e como será sua estada no Brasil. Essa noção de integração será questionada no terceiro capítulo da monografia, onde tento compreender se ela é possível ou se apenas representa uma característica assimilacionista de exclusão e invisibilização de indivíduos.

busca de mudança de *status* é importante para que os migrantes consigam não apenas se inserir laboralmente, mas também para continuar seu fluxo. É por isso que uma das interlocutoras de Hamid (2012) afirma que “a nacionalidade brasileira facilitaria muito a vida” (HAMID, 2012, p.292). No meu caso de estudos, afirmo que a declaração de conclusão de curso é documento fundamental para que isso ocorra, uma vez que “comunicar-se em português” é um dos pré-requisitos para a naturalização.

Atualmente, o PROAcolher possui duas parcerias para além das já citadas, uma que é uma extensão do projeto com atuação na Ceilândia, cidade situada na periferia do Distrito Federal, e outra que é uma colaboração com o Governo do Distrito Federal (GDF) para que ocorra os cursos de português como língua de acolhimento no Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG). Nesse segundo caso, é importante ressaltar que os migrantes recebem benefícios de estudantes da fundação de ensino, assim, tendo a possibilidade de possuir um passe livre estudantil e tendo a maior certeza de que o certificado entregue ao final do curso será aceito na Polícia Federal.

Para detalhar melhor como ocorreram essas parcerias, começo pelo funcionamento do curso na Ceilândia. Bruna, a voluntária do projeto que iniciou a extensão, afirma que foi a partir da não possibilidade de os migrantes pagarem a passagem de ônibus para ir até a UnB, uma vez que eles não têm acesso ao passe livre estudantil, que ocorreu a institucionalização do projeto na Ceilândia. Ela afirma que muitos dos alunos que participam do PROAcolher moram na região periférica do Distrito Federal, assim, uma extensão do projeto nessa região facilitaria o acesso para esses indivíduos. De acordo com Bruna, é dessa forma que ocorre sua entrada no projeto, oferecendo uma nova possibilidade ao curso. Acrescento que ela é professora da Fundação e conseguiu o espaço da escola em que trabalha para o funcionamento do curso no período noturno. Assim, sua função no início era a de ofertar uma nova localidade e organizá-la, dessa forma, tendo como atribuição a disposição das salas bem como os horários que poderiam ser utilizadas.

A segunda parceria a qual me referi, com o CILG, aprovada pelo CRE-Guará no ano de 2019 com o nome de “Bem-Vindos ao Distrito Federal”¹⁵, objetiva ofertar cursos de português para migrantes e refugiados em situação de risco, atendendo pessoas de 14 anos ou mais, o que já apresenta um diferencial dessa iniciativa, pois o PROAcolher apenas atende adultos, ou seja, indivíduos com 18 anos ou mais. As aulas do “Bem- Vindos ao Distrito Federal” são ofertadas duas vezes na semana, nos períodos matutino e vespertino, mais um diferencial desse projeto

¹⁵ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico do CILG.

em relação ao PROAcolher, que oferta os cursos somente no período noturno. Outro ponto que vale ressaltar é que quem leciona nessa iniciativa junto da Secretaria de Educação é uma professora concursada e que já trabalhava no CILG antes da parceria, logo, não se trabalha com voluntariado, uma vez que é um projeto institucionalizado e funciona em uma rede de ensino pública.

Até o momento, abordei uma visão institucionalizada do projeto, como ele surgiu, como é seu funcionamento e quais as parcerias que foram estabelecidas para que ele alcançasse a relevância que ele possui hoje no contexto migratório. Nas duas próximas subseções tentarei apresentar visões diferentes, tanto as baseadas na minha pesquisa de campo quanto aquelas advindas do voluntariado e dos migrantes que participam do projeto, para que entendamos melhor a maneira que se dão as relações no âmbito da prática. É necessário perceber que, muitas vezes, essas visões estão imbuídas de romantizações e supervalorização do trabalho que é efetuado dentro do projeto, questões essas que serão mais abordadas no capítulo seguinte a este.

2.1.1 Apresentando os atores

Com o objetivo de entender os sujeitos e discursos que estão por trás da institucionalidade desse projeto, bem como a formação dos voluntários presentes, farei uma breve explanação sobre falas da coordenadora do PROAcolher, Lúcia Barbosa. Posteriormente, colocarei em evidência a formação acadêmica dos professores que foram meus interlocutores e colegas de voluntariado, pois penso que esse fator pode ser um diferencial para compreender as ações efetuadas pelo projeto.

Primeiramente, a partir da leitura do Currículo Lattes de Lúcia Maria de Assunção Barbosa, apresento sua formação acadêmica:

Doutora em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica pela Université Paris VIII (2005). Fez estágio Pós-doutoral na Universidade Federal do Ceará, com visita acadêmica na Universidade de Aveiro (Portugal) (2016-2017). Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Licenciada em Letras (Português - Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso (1984). Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), onde leciona Português para Estrangeiros. É docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UnB) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). É Pesquisadora da rede de pesquisa internacional: RIDER (Reseau International d'Études Romanes). É membro do Conselho Nacional de Imigrações (CNIg) e da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras. É coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio - ACNUR).

Atuou como professora visitante/convidada na Université Paris VIII (França). Desde 2014 coordena o Projeto de Pesquisa PROACOLHER: Português Língua de Acolhimento, na Universidade de Brasília. Faz parte do Observatório de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua - OBSPLE-PL2-CNPq). Atua principalmente nos seguintes temas: Português para Estrangeiros (PLE); Português Língua de Acolhimento (PLAc); Português como Língua Não Materna (PLNM); Formação de Professores, Migrações internacionais Contemporâneas; Plurilinguismo, Cultura e ensino de línguas, Lexicultura; Interculturalidade Crítica, Educação para as relações étnico-raciais¹⁶.

Após essa breve apresentação acadêmica da coordenadora do curso, me utilizo de uma entrevista disponibilizada no canal Supren do *YouTube* para compreender a visão da professora Lúcia sobre o PROAcolher:

Nós partimos do pressuposto de que a língua é muito importante para as pessoas agirem nesse mundo, nesse espaço novo que elas não conhecem, que elas não dominam, com culturas outras. Então esse curso foi pensado para atender exclusivamente essa população [...] Todo material didático é feito aqui para atender as necessidades que eles demonstram ter.

Destaco uma das reuniões que tivemos, na qual a coordenadora afirma que “não saber o idioma maximiza a inconsistência de *status*”, dessa forma, um dos objetivos do projeto é trazer maiores oportunidades para o público migrante, para que consigam se inserir social e laboralmente da melhor forma possível. Quanto ao voluntariado, é mencionada uma questão importante quando ela afirma que é necessário possuir formação para participar do projeto, uma vez que “se trabalha com um público diferenciado, é preciso saber lidar com ele e com seus sentimentos indecifráveis para com a sociedade brasileira, não se trata de uma língua adicional, a didática é distinta, gramática não é nosso ponto principal”.

Para finalizar, a professora Lúcia afirma que o acolhimento é “um modo diferente de ensino-aprendizagem, no qual dentro do PROAcolher se baseia em três pilares: 1) o fator de o curso ser noturno; 2) gratuidade; 3) urgência, pois ela considera que o agir na sociedade brasileira é trabalhar e para isso, a língua é um pilar. Dessa forma acolhimento não é sobre gramática, é sobre atender a especificidade do grupo que está sendo atendido”.

Entendo, a partir das visões da professora Lúcia, que o PROAcolher é uma oportunidade para que os migrantes consigam se inserir social e laboralmente, tentando fazer com que eles se desvencilhem da inconsistência de *status* e consigam legitimar sua formação profissional. Ademais, “saber lidar com o público” é um dos diferenciais colocados pela coordenadora,

¹⁶ Informações retiradas do currículo lattes da coordenadora, presente no link <http://lattes.cnpq.br/5030878430187815>, acesso em 04 maio 2021 às 10:19.

porque os professores devem entender as expectativas e as formas de enxergar o mundo dos migrantes, para que, assim, consigam acolhê-los.

Continuando a apresentação dos atores presentes no PROAcolher, faço uma breve explanação sobre a formação¹⁷ dos voluntários que foram meus interlocutores. Para melhor visualização, apresento uma tabela com os nomes e formação dos voluntários, a fim de entender de onde esses sujeitos vêm academicamente e como esses locais afetam o projeto.

NOME ¹⁸	FORMAÇÃO
Ana	Graduada em Letras - Inglês
Bernardo	Graduado em Línguas Estrangeiras Aplicadas
Bruna	Graduada em Letras - Inglês
Carla	Graduanda Letras - Francês
Carlos	Doutorando em Línguas Estrangeiras Aplicadas
Giovanna	Graduanda Línguas Estrangeiras Aplicadas
Gustavo	Graduado em Letras - Inglês
Júlia	Graduanda Português do Brasil como Segunda Língua
Juliana	Doutora em Português do Brasil como Segunda Língua
Lara	Graduanda em Ciências Sociais
Liz	Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas e Letras - Inglês (licenciatura)
Ludmilla	Graduada em Relações Internacionais
Maria	Graduanda Línguas Estrangeiras Aplicadas
Mariana	Graduanda Línguas Estrangeiras Aplicadas
Sara	Graduanda Letras - Francês

¹⁷ Ressalto que a formação colocada na tabela é a que os voluntários possuíam durante a minha pesquisa de campo efetuada entre os anos de 2019 e 2020.

¹⁸ Todos os nomes utilizados na monografia são fictícios, com exceção da professora Lúcia, para proteção da identidade de meus interlocutores de pesquisa.

Viena	Graduada Letras - Inglês
-------	--------------------------

Após evidenciarmos as formações acadêmicas do corpo voluntariado, percebo que apenas duas delas têm especialização o Português do Brasil como Segunda Língua, que seria o mais recomendado para essa modalidade de ensino. Porém, por possuir uma proposta interdisciplinar e focada não apenas em gramática, o projeto inclui sujeitos de formações distintas. Penso que a partir de seus conhecimentos prévios, cada professor pensará o PROAcolher e seus objetivos de modos próprios, tema que será abordado na seção seguinte.

2.1.2 A visão do voluntariado

Ao refletir sobre um dos objetivos do projeto, o de integrar os migrantes à sociedade brasileira e ensinar o idioma para que eles pudessem se inserir, principalmente no âmbito laboral, problematizo uma questão que aparecerá no próximo capítulo deste trabalho, e para isso me utilizo de Clifford (1999) e Fanon (2008) visando entender que essa integração constantemente acionada no PROAcolher não é possível em um contexto prático.

Tendo em vista os referidos autores, o primeiro afirma que o migrante nunca se sentirá como parte da sociedade receptora, porque existem marcadores sociais da diferença que estagnam esses sujeitos socialmente. Já Fanon (2008) se utiliza da linguagem para entender essa não integração, pois apenas saber se comunicar em francês, em seu contexto de pesquisa, não fazia com que os migrantes fossem tratados com igualdade pelos nacionais, uma vez que sua aparência fenotípica era o primeiro fator a ser analisado. Assim, somente o idioma não consegue apagar as diferenças socialmente construídas. Penso que o termo integração se associa a um constructo estatal de regulamentação, e assim como o colocado por Machado (2016), o Estado cria essas diferenças baseado em seus interesses, retomando a ideia de sujeitos “desejáveis” ou “indesejáveis”.

Gustavo, um dos professores com o qual conversei, afirmou que “existe uma carência de políticas públicas para os migrantes e que, apesar de o projeto não ter recursos financeiros para elaborar o trabalho dos sonhos, sempre estamos produzindo o que está ao nosso alcance para conseguir realizar o melhor dentro das limitações”. Ele continua sua argumentação fazendo a seguinte reiteração:

O modo em que tudo é pensado no projeto faz com que ele tenha uma boa eficiência em seu objetivo final, pois o modelo de aula, o material didático, as orientações que são passadas pela professora Lúcia Barbosa, coordenadora do curso, são refletindo sobre público que será atendido e qual é a melhor forma de ensinar o conteúdo para

esses indivíduos. Assim, a acolhida humanitária que é colocada na Lei de Migração ocorre não por vias estatais, mas sim por instituições independentes que se baseiam no trabalho voluntário.

Ainda tendo como base minha conversa com Gustavo, ele afirma que:

“trabalhar no PROAcolher foi uma experiência completamente diferente, pois o contexto é distinto, ou seja, existe uma especificidade do ensino do português pelo fato de que o migrante veio para o Brasil em busca de condições melhores de vida, ou então porque necessitou sair de seu país por causa de perseguições”.

Dessa forma, é acionada a categoria da “urgência”, representada pela necessidade de os sujeitos em fluxo aprenderem o idioma para que, assim, consigam se inserir social e laboralmente. Gustavo coloca esse termo em perspectiva, porque, a partir de sua experiência, reitera que “muitos dos migrantes que chegam ao Brasil não têm o mínimo conhecimento do idioma”.

Esse ponto de vista de Gustavo é recuperado constantemente pelos voluntários. Em uma de minhas conversas com Giovanna sobre o objetivo da língua de acolhimento, ela expõe a seguinte finalidade: “fazer com que a pessoa tenha essa agência para poder falar por si própria, pra essa pessoa ter sua própria agência, de conseguir falar e comunicar, para mim é isso, assim, ser acolhido nessa faceta, de ser independente, de conseguir assegurar os seus direitos”. Aqui aciono o “Discurso da falta” (DINIZ e NEVES, 2018, p.06) no qual os autores afirmam que no “português como língua de acolhimento” se acredita que os migrantes precisam preencher lacunas, sendo uma delas o idioma, para que possam ser reconhecidos como cidadãos atuantes da sociedade brasileira.

Em conversas com o voluntariado, outro tema muito abordado é a questão dos aprendizados. Por vezes em nossos debates, seja nas entrevistas ou em momentos mais descontraídos em que ficávamos antes das aulas começarem, era comum esse assunto se tornar um ponto a ser discutido: o que o contato com os migrantes trazia para a vida cotidiana dos voluntários. Uma das questões mais acionadas era sobre o respeito e a empatia, porque, naquele momento, eles estavam convivendo com a dificuldade do outro, entendendo situações que não se imaginavam passar um dia, e isso era muito gratificante por poder estar ali ajudando o outro. Sara, chegou a afirmar que “uma ação tão simples como ensinar a se comunicar e a aprender a viver socialmente em um local diferente do seu de origem, poderia mudar completamente a vivência daquele indivíduo no território brasileiro”.

Em uma de minhas conversas, ela também explana sua visão sobre sua vivência dentro

do projeto:

eu aprendi muito, eu acho que é mais um aprendizado meu do que deles, porque eles não sabem disso, mas eles acabam ensinando mais a gente do que a gente ensina pra eles, porque aprender o português eu acredito que eles aprendem com o dia a dia, eles já vem pra sala com muita experiência do que é a língua, eles conseguem se comunicar o básico né, o dia a dia, então, eu acho que o que eu posso contribuir pra eles é muito pouco visto a experiência que eles me dão, do tanto de aprendizado que eu tenho até em relação a sala de aula mesmo.

Assim, ela afirma sentir que o que pôde contribuir para eles é muito pouco perto do que eles oferecem a ela. Para entender como esses voluntários adentram ao projeto, é necessário saber que não existe muita divulgação e que a grande maioria das pessoas desconhece o PROAcolher, inclusive os estudantes de Letras da Universidade de Brasília. Assim, os professores, normalmente, são orientados da professora Lúcia Barbosa, que determina sua participação ativa no projeto para que ele siga funcionando. Entre os professores do segundo semestre de 2019, 3 dos 7 atuantes no projeto estavam no PROAcolher por serem orientados da coordenadora e ela os tinha imbuído essa responsabilidade. Então, apesar de acharem que o projeto desempenha um papel importante na vivência dos sujeitos em fluxo, muitos deles se fazem presentes por causa de uma conexão com sua orientadora, não se tratando necessariamente de uma ação espontânea dessas pessoas.

Por fim, gostaria de ressaltar que os voluntários, que normalmente dão aulas de língua em outros contextos, como de inglês em cursos particulares ou até mesmo de português em cursos pagos, afirmam que o PROAcolher é completamente diferente, pois seu objetivo é fazer com que haja comunicação e não que eles entendam a gramática em si do português. Bruna, uma das voluntárias, afirma que é preciso ter um perfil e uma formação para lecionar dentro do projeto, porque “você tem que saber respeitar e entender não apenas as pessoas em si, mas também suas culturas e seus estilos de vida, que muitas vezes não convergem com os nossos”. Dessa forma, o voluntário deve saber se moldar em sala de aula, para que, como colocado pela professora Lúcia em uma de nossas reuniões, “seja possível entender os sentimentos indecifráveis desses sujeitos para com a sociedade de acolhida”.

2.1.3 Como os migrantes enxergam o PROAcolher

Para iniciar essa subseção, gostaria de trazer a fala de uma participante do PROAcolher, Adriana Diaz Lopes. Ela é venezuelana e chegou ao Brasil durante o período da pandemia, o

que dificultou acessar a inserção social e laboral no país. Em uma entrevista ao Correio Braziliense, Adriana deu a seguinte declaração:

Eles nos ensinam as formas gramaticais corretas, mas vão além. Em uma aula, nos mostraram como tirar a carteira de trabalho, por exemplo. Em outra, tudo sobre o Sistema Único de Saúde (SUS).¹⁹

A partir dessa fala, é possível perceber o que a coordenadora do projeto, professora Lúcia Barbosa, e grande parte do voluntariado denomina como “algo a mais” do ensino de línguas no contexto do acolhimento. Ensinar apenas o idioma não é o suficiente, é necessário que as legislações e normas sejam trazidas para dentro de sala de aula, para que o acolhimento consiga ser efetivo. À vista de compreender o que o PROAcolher significa na vida dos migrantes que participam do projeto, foi feita uma série de postagens no *Instagram* que tinham como objetivo publicizar o que os participantes achavam do projeto e como ele intervia, ou não, em seu processo de sociabilidade. Então, foi feita uma pergunta aos estudantes: “o que é o PROAcolher para você?”. As respostas seguiram todas numa mesma linha, a de que o projeto significava uma melhor possibilidade de inserção social e laboral, que eram efetuados por meio do acolhimento, do cuidado e da socialização presentes no projeto. Dessa forma, facilitando sua instalação no Brasil.

Aqui, conseguimos perceber que para os migrantes participantes do projeto, ele é percebido como forma de aprender o idioma e de interagir com pessoas diferentes. Em um dos depoimentos postados no *Instagram*, Johany Angelica, uma aluna venezuelana, afirma que “é uma oportunidade para se desenvolver profissionalmente no Brasil, porque permite conhecer e entender melhor o português. Além de ser capaz de fazer novas amizades”.

No texto de Barbosa e São Bernardo (2018), as autoras trazem relatos de migrantes que relataram sobre barreira do idioma ser muito forte, não existe a possibilidade de se conseguir um bom emprego no Brasil se não falar fluentemente o português. Aqui, ressalto o grande preconceito linguístico presente nos processos de socialização, que ainda tratam a expressão linguística como única e linear, como se todos falassem uma mesma variação da língua, tendo como base o contexto brasileiro do português. Outro elemento sempre presente na fala dos migrantes é que os voluntários vão além, fazem mais do que seria o necessário e sempre estão dispostos a ajudar os migrantes.

Essa afirmação se faz bastante presente em minhas entrevistas tanto com os migrantes

¹⁹ Excerto retirado da matéria do jornal Correio Braziliense, link <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/09/4878055-portugues-e-inclusao-social.html>. Acesso em 06 abr 2021 às 11:39.

quanto com o corpo voluntariado, os alunos sempre mostram que são muito gratos pelo que os professores fazem e que é a partir disso que eles conseguem ter um recomeço no Brasil. Para expor um exemplo desse tipo de relação, apresento uma situação que ocorreu no segundo semestre que estava trabalhando no PROAcolher. Na turma em que trabalhei no ano de 2020, Mostafa, um aluno egípcio, queria fazer o Celpe-Bras, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, pelo fato de esse certificado dar a certeza de que ele teria sucesso no seu processo de naturalização. Como ele veio falar comigo que tinha essa intenção, conversei com os demais voluntários e conseguimos que um colega que trabalhava no Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) lecionasse uma sessão sobre o funcionamento da prova, suas pontuações e o que era necessário fazer durante a prova. Meses após essa aula, Mostafa fez a prova do Celpe-Bras e me contou como tinha sido e que estava confiante. No início do ano de 2021, ele recebeu o resultado e falou que tinha alcançado o nível de proficiência para intermediário e, conseqüentemente, havia sido aprovado na avaliação. Me agradeceu pela oportunidade e disse que apenas conseguiu ter sucesso na prova porque eu fui atenciosa com ele, tirei suas dúvidas e fiz o que pude para ajudá-lo. Assim, retomando a visão exposta por Giovanna, voluntária do projeto, quando ela disserta sobre “fazer com que o migrante tenha sua agência de falar e se comunicar”, de ela ser uma peça fundamental para esse movimento. Tendo em vista que muitos migrantes acreditam que o projeto restitui a possibilidade de uma integração social, baseada em uma lógica de gratidão ao recomeço.

Por fim, gostaria de ressaltar a questão do multiculturalismo, presente em muitas das minhas entrevistas com migrantes. Eles afirmam que os professores os respeitam e que sempre estão abertos a ensinar aspectos que eles não conheciam e estavam familiarizados. Assim, quando colocam suas opiniões e explicam como situações aconteceriam em seu país de origem, também são respeitados e se sentem à vontade para fazer esse tipo de troca, porque os voluntários também, de acordo com os migrantes participantes do projeto, gostariam de aprender com eles sobre o funcionamento de seus países.

Seguimos agora para a próxima seção, em que abordarei a metodologia de ensino que é aplicada no “PROAcolher: Português para Migrantes e Refugiados em Situação de Risco” e como ela afeta seu funcionamento e o processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes.

2.2 O português como língua de acolhimento

Para entender o funcionamento do PROAcolher, também se faz necessário compreender o que é a língua de acolhimento, conceito utilizado no próprio nome do projeto. Essa

nomenclatura é utilizada para definir o modelo de didática que será aplicada em sala de aula, autodenominando como uma metodologia específica para migrantes e refugiados em situação de risco. Para desenvolver esse item, utilizarei autoras da linguística aplicada e colocá-las em diálogo para que, assim, seja possível a melhor compreensão do termo.

Courty e Rovey (2017) apontam que o aprendizado da língua é uma condição para a inserção laboral no país receptor. Dessa forma, as autoras se baseiam em uma noção de integração na qual o ensino do idioma pode dar aos migrantes a oportunidade de participar da vida social, política e econômica do Brasil a partir desse aprendizado. Aqui, gostaria de ressaltar que a maioria dos estudos sobre língua de acolhimento não faz referência a outras questões que atingem diretamente esses indivíduos, como raça e nacionalidade. Assim, aciono o argumento de Fanon (2008), no qual o autor, a partir do estudo das migrações antilhanas para a França, afirma que a língua sozinha não é capaz de integrar um indivíduo em uma sociedade outra, isso porque existem marcadores da diferença distintos para categorizar aqueles sujeitos como estrangeiros, que não pertencem a essa localidade. Retomo Sayad (1991) ao entender que a condição do migrante enquanto “outro” é insuperável, tendo em vista que a provisoriedade é uma característica inerente a ele.

Com o objetivo de definir o que é a língua de acolhimento, me utilizo do verbete de Barbosa e São Bernardo (2017a), no qual as autoras afirmam que essa modalidade de ensino ultrapassa o domínio linguístico e cultural. “É uma ação que tem como objetivo a resolução de problemáticas urgentes, no qual deve ser o primeiro elo de interação afetiva para agir como forma de integração prévia à sociedade brasileira” (BARBOSA E SÃO BERNARDO, 2017a, p.700). Assim, ao se referir ao termo língua de acolhimento, as autoras fazem alusão a um prisma emocional e subjetivo, pois o professor deve sempre estar atento às relações conflituosas que o migrante possui com o português, “pelo fato de ser um idioma que não escolheu aprender, mas que esse conhecimento se torna imprescindível para seu convívio social” (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017a, p.700). Dessa forma, são colocadas em destaque quatro categorias definidoras da língua de acolhimento, sendo elas, contexto social, objetivo, público e urgência.

Para entender como essas categorias se articulam, aciono Barbosa e São Bernardo (2018), ao passo que explicitam o contexto social intimamente ligado ao local de vulnerabilidade que esses indivíduos possuem na sociedade receptora, sendo ela exemplificada por problemas de ordem financeira, emocional, de saúde e pela questão da xenofobia. O segundo ponto colocado no parágrafo anterior se refere à questão dos objetivos, pois de acordo com Ferreira (2017), a língua de acolhimento tem como propósito tornar os migrantes cidadãos do país receptores e fazer com que sua sobrevivência seja garantida.

Dessa forma, outra finalidade presente nessa modalidade de ensino é fazer com que eles consigam se inserir laboralmente, mas não só no país que os recebe, para que consigam uma melhora na condição de vida. A terceira categoria evidenciada foi o público, que pode ser explicado por meio do contexto social, ou seja, é um público que, de acordo com as autoras já citadas, é marcado pela vulnerabilidade. Para elas, sem o domínio da língua, essa condição de fragilidade é maximizada. Por fim, o quarto tópico é o da urgência. Aqui se ressalta a necessidade de obtenção de autonomia, para que os indivíduos aprendentes da língua possam realizar tarefas de qualquer natureza sem necessitar do auxílio de outros sujeitos, a fim de, assim, conseguirem sua inserção social e laboral.

À vista do exposto, o curso que visa o ensino de língua de acolhimento pretende reforçar as formas comunicativas do idioma, fazendo com que o aprendente se sinta confortável para utilizá-la em situações diversas. Aqui, o material didático usado pelos professores é de extrema importância, pois é a partir de ele que as competências linguísticas serão trabalhadas (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017b, p.61). Barbosa (2019) afirma que esse é um elemento chave para que o objetivo desse ensino seja alcançado, sendo um mecanismo facilitador para o processo de inserção socio-laboral. Assim, “os materiais didáticos do “PROAcolher: Português como Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados em Situação de Risco” é montado a partir de um questionário aplicado em sala de aula no primeiro dia de encontros. O intuito é o de que as necessidades de cada turma sejam atendidas” (BARBOSA, 2019, p.158).

Logo, a cada semestre será confeccionado um material específico a depender do que são as prioridades de cada turma. Para exemplificar essa questão, evidencio minha experiência em sala de aula. No segundo semestre de 2019, foram trabalhadas com maior profundidade questões de pronúncia da Língua Portuguesa e Cidadania. Já no ano 2020, trabalhei com maior complexidade questões históricas e culturais do Brasil, sendo essa uma demanda dos estudantes para que aprendessem a língua por intermédio da historicidade brasileira. É evidenciado a existência de módulos recorrentes nas turmas, como trabalho, moradia, saúde, profissões, diversidade brasileira e vida cotidiana, pelo fato desses conteúdos serem pedidos recorrentemente pelos migrantes e que visam sua possibilidade de integração social.

Para abarcar as variadas demandas do público do PROAcolher, são instituídas as oficinas, explicadas por Barbosa (2019) da seguinte maneira:

palestras interativas abertas ao público falante de outras línguas, que abordam temáticas diversificadas como: aspectos da pronúncia do português brasileiro, vocabulário relacionado à saúde, trabalho e visualização de filmes e outros

(BARBOSA, 2019, p. 165).

Assim, define-se o acolhimento como “uma prática engajada que não se baseia apenas em ensinar o idioma, mas também em trazer ações das quais os migrantes necessitam” (BARBOSA, 2019, p.160). Dentre os elementos chave colocados por Barbosa e São Bernardo (2017a), além do material didático, também se destaca o professor. Porque, primeiramente, é papel do indivíduo que ensina a língua de acolhimento amenizar os conflitos iniciais que o migrante possa ter, além de apresentar conjunturas diferenciadas que visem que o aprendente os perceba como um mediador entre eles e a sociedade que o recebe. Assim, é necessário que o professor ensine uma língua-cultura²⁰, a qual aparece para os migrantes não como uma finalidade em si mesma, mas como meio de integração.

Para trazer um último ponto para o debate, Barbosa e Ruano (2016) afirmam que para além da urgência, outro fator que sedimenta a inclusão desse migrante é a afetividade, presente nessa modalidade de ensino. O afeto permite que alunos e professores discutam suas experiências e avaliem criticamente os problemas sociais, fazendo com que os migrantes entendam como é o funcionamento da vida social brasileira (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2018, p.480). Grosso (2010), complementarmente ao que foi exposto por Barbosa e São Bernardo (2017a), no qual as autoras afirmam que o ensino deve estar posto em um plano afetivo, nas quais as trocas em sala de aula devem ter de fortes aproximações, de uma forma que se enxergue um sentido de alteridade, estando presentes as noções de aceitar, atender e ouvir, aborda que as relações construídas nos projetos que ensinam a língua de acolhimento ultrapassam o domínio profissional. Tendo em vista que essa é a primeira inserção social do migrante, faz-se necessário que os professores estejam abertos a essa troca afetiva, sendo um ponto central para que os migrantes se sintam à vontade para explicar acerca de suas visões sobre Brasil e necessidades urgentes pelas quais estão passando.

À vista do que foi dito, adiciono um dos pensamentos de Grosso (2010) ao debate, no qual a autora afirma que:

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. Ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdo de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional; contudo, o nível de

²⁰ Termo utilizado por Barbosa e São Bernardo (2017a) para definir um conhecimento linguístico pautado não apenas na forma estrutural do idioma, mas em suas variantes sociais e culturais, tendo em vista que esses elementos são intrínsecos aos seres humanos, que são transformados e transmitidos pela língua.

integração passa por essa área, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar. A atividade laboral distribui-se pelo comércio, restauração, construção civil, ensino, serviços de limpeza, decoração, saúde, medicina, enfermagem, além de outras, como as profissões ligadas à indústria e à agricultura (Grosso, 2010, p. 69).

Gostaria de suscitar um questionamento que será mais fortemente abordado no próximo capítulo. Endosso o pensamento apresentado por Diniz e Neves (2018) quando afirmam que o português como língua de acolhimento naturaliza o pensamento de que práticas letradas no idioma garantirão o acesso do migrante a melhores posições sociais, quando, na realidade, isso não é o suficiente. Assim, apagando as condições socioeconômicas que esses indivíduos possuem e colocando o “iletrismo” como causador da sua não inserção, reforçando uma ideologia monolíngue. Entendo essa perspectiva como forma de apagar questões subjetivas dos migrantes, compreendendo que apenas a partir do desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e econômicas, os sujeitos em fluxo pudessem se tornar cidadãos completos.

Por fim, é perceptível que as teorizações sobre a conceitualização da língua de acolhimento se baseiam fortemente na questão linguística do aprendizado e da interação social. Porém, esquece-se que a integração, categoria acionada múltiplas vezes durante os textos, não se concretiza apenas por meio do conhecimento linguístico ou não. Outra questão que será suscitada no capítulo seguinte a este é quem mobiliza o termo integração e como ele é construído. Assim, como colocado no início dessa seção, a partir de Fanon (2008), os corpos e trajetórias desses indivíduos estão intimamente ligados à sua aparência fenotípica, logo, esse fator é determinante para o entendimento estatal desses sujeitos como “desejáveis” ou “indesejáveis”. Visando compreender essa questão retomo, o primeiro capítulo e me valho das políticas eugenistas que o Estado brasileiro aplicou no período de incentivo às migrações, as quais priorizavam a vinda de europeus brancos e proibiam a entrada de negros e indianos no Brasil.

2.2.1 A língua de acolhimento pelo olhar do voluntariado

Para tentar adentrar no âmbito do discurso de que é o português como língua de acolhimento, utilizarei das conversas com os professores e suas percepções sobre a metodologia da língua de acolhimento. Assim, analisando se a teoria e a prática desse modelo de ensino aprendizagem são convergentes ou não. Gostaria de ressaltar que minha pesquisa tem um

diferencial por ser coordenado pela professora Lucia Barbosa e pelo fato de a professora ser uma das principais autoras sobre o ensino da língua de acolhimento, muitos voluntários recorrem aos seus escritos e discursos quando vão se referir a essa modalidade de aprendizagem. Dessa forma, suas abordagens durante as entrevistas e reuniões pedagógicas eram, em muitos momentos, uma reprodução das reflexões da coordenadora do curso.

Em uma de minhas conversas com Bruna, professora voluntária do projeto, ela afirma que o propósito do projeto, da língua de acolhimento é:

pra mim é proporcionar para o acolhido aquilo que ele precisa naquele momento, o que ele precisa de mais importante, se naquele momento ele precisa de uma instrução com relação a um documento, eu vou tentar fazê-lo, ou na língua dele, se eu souber, ou na minha língua, se naquele momento ele precisar falar, desabafar e lembrar da sua cidade, falar da sua saudade, eu estarei lá pra ouvir, precisou de uma documentação que é o que a gente pode ofertar para a naturalização. Então, o que estiver ao meu alcance eu vou acolhê-lo, então acolhimento pra mim é isso, não é só ensinar o idioma.

Aqui, percebe-se uma concomitância com o colocado nas teorizações apresentadas na seção anterior, tendo em vista que as necessidades dos indivíduos devem ser o guia de como as aulas e as relações entre acolhedor e acolhido devem ser acionadas. Ainda, tendo como base minha conversa com Bruna, ela afirma que a sala de aula é um momento de tensão, pois existem diversas culturas²¹ em contato, e pelo fato de o trabalho ser normalmente voluntário, ocorrem muitas romantizações para com essa modalidade de ensino. Dessa forma, ela aborda que o projeto não deve ser fantasiado como um trabalho perfeito no qual o professor está em constante contato com o aprendente. Porque “não tem nada de romântico em uma pessoa que está sofrendo, então é uma tensão muito grande, mas ao mesmo tempo uma sensação de estar todo mundo junto”.

A partir dessa fala, gostaria de suscitar dois pontos. No primeiro aciono Fanon (2008) no qual se refere a desumanização dos sujeitos em fluxo, assim, esses indivíduos perdem a autonomia pelos corpos, sendo estigmatizados e hierarquizados na sociedade receptora a partir de seu fenótipo. Adiciono a essa questão, o apresentado pela voluntária como “estar todo mundo junto, no mesmo barco”, e socialmente essa afirmação não se aplica, tendo em vista que a relação voluntário e migrante, é, na perspectiva dela, um vínculo entre humanizado e

²¹Categoria utilizada pelos interlocutores, definida pela professora como: “conjunto de características sociais, que fazem com que um determinado grupo de pessoas de um determinado espaço geográfico se entendam como parte de algo comum, mesmo sendo pessoas diferentes, a cultura de alguma forma interliga essas pessoas, a cultura é a base de uma sociedade, como a sociedade se vê, percebe-se. Nos faz iguais.”

desumanizado, reforçado ao evidenciar que os sujeitos em fluxo são “pessoas em sofrimento”.

Para complementar o que foi dito por Bruna, relembro uma de minhas conversas com Giovanna, que afirmou:

Lá no Acolher a gente fazia esse trabalho de mostrar a cultura, de mostrar as leis do nosso país, as leis sobre migração e tudo então assim aquele era o momento deles se informarem, deles absorverem essa questão brasileira e tudo de enxergar como a gente faz tudo aqui no nosso país, não só a maneira que a gente faz cinema, como a qual a gente faz língua, como a gente faz cultura. Mas também a forma com que a gente faz lei, como a gente faz tudo, como a gente se organiza como sociedade, que pode ser muito diferente da deles [...] eu como professora, não quero forçar ninguém a pensar como eu, eu estou ali para dar a ferramenta que eu posso, no caso a língua, para que eles possam ter seus pensamentos e suas visões de mundo e tudo, e então assim, ter esse distanciamento cognitivo deles, eu estou aqui passando as ferramentas, os fatos culturais do nosso país, o que acontece e o que não acontece, e a partir disso você produz suas próprias ideias, e caminha por aí falando o que você acha. O interessante era que a gente via vários alunos compreendendo muito bem essas situações.

Aqui, compreendo que a professora entende o contexto social como diferencial para a inserção desses indivíduos. Pois o seu acesso às questões por ela colocadas podem influenciar positivamente na aceitação e na reação que a sociedade terá na presença deles. Para fazer uma junção do que foi colocado por Bruna e Giovanna, agrego uma fala de Sara, no qual a voluntária dá a seguinte explicação para a língua de acolhimento:

Então, eu acredito que a língua ela acolhe a partir do momento que tem uma comunicação efetiva, a partir do momento que eu não estou olhando o erro do outro. Porque, muitas vezes, quando a gente ensina o português, o aluno ele fica muito preocupado em falar certinho com você, mas eu acho que você acolhe a partir do momento que o aluno fala e você não o corrige porque você entendeu. E esse é o objetivo da língua, a comunicação, então se o aluno conseguiu se comunicar porque você vai falar pra ele que ele não soube falar certo, então lógico que existe sim, tem sim que a ver essa correção porque nessa posição que a gente tá de educador é legal, mas a gente pode fazer isso de diversas outras formas, tipo instigar o aluno a encontrar o próprio erro. Eu nunca viro e falo para o aluno “tá errado”, eu sempre falo “é, assim também tá certo, você conseguiu se comunicar então tá certo, mas você não acha que você pode fazer assim pra melhorar?”. Então, assim, eu nunca digo para o aluno que tá errado, eu acho que a língua acolhe a partir do momento que ela traz boas experiências, te traz uma memória boa, que você consegue associar a língua com coisa boa, porque se você associa a língua a um fardo, a um trabalho, “nossa, hoje tem aula de português, não queria ir, mas eu sou obrigado”, então, assim, a partir desse momento a língua não está mais acolhendo, então eu acho que nesse ponto, conseguir

se comunicar efetivamente com o aluno e mostrar pra ele que ele pode sim falar português e que as vezes ele não tá falando errado ele só tá falando uma variação diferente, eu acho que é aí que a língua tá acolhendo (SARA em 08 jul 2020).

Sara coloca em evidência que o acolhimento linguístico do estudante tem a ver com o fato de fazer com que ele se sinta à vontade, ainda que falando variações da língua que não são entendidas como “corretas”. A partir desse entendimento, o migrante poderia ter mais confiança para se expressar em suas interações sociais sem ter medo do julgamento que as pessoas terão sobre ele, pelo fato de ele já ter possuído um primeiro meio de inserção acolhedor. Esse argumento é comum e partilhado no PROAcolher, o dá sensibilidade para ensinar.

Por fim, para além das teorizações apresentadas na seção anterior, entendo que a sensibilidade pode ser interpretada como parte da afetividade, termo caro dentro da literatura do português como língua de acolhimento. Assim, é preciso compreender como essas categorias estão presentes no PROAcolher, pois o afeto pode estar presente não apenas no universo emocional, mas também prático, na forma em que o idioma é lecionado. Ainda tratando do projeto em si e suas funcionalidades para o público migrante, na seção seguinte tratarei da possibilidade de criação de redes migratórias construídas a partir do projeto, se ele possui essa capacidade e como essas ligações podem se articular dentro e fora do ambiente de acolhimento.

2.3 O PROAcolher e a construção de redes migratórias

2.3.1 Definindo redes migratórias

O debate sobre redes migratórias, normalmente, apoia-se em uma discussão sobre contatos familiares, abordando uma discussão sobre comunidade, ligações que produzem uma noção de pertencimento e que são conectadas por ações de solidariedade e reciprocidade.²² Porém, essa não será a ideia utilizada durante minha argumentação, uma vez que tento compreender as redes a partir das conexões construídas no país de recepção do sujeito em fluxo e não com sua rede de apoio em seu país de origem.

À vista de iniciar minha argumentação, me apoio em Pedone (2010) que ao tratar do conceito de redes migratórias, afirma que podem ser definidas como um movimento por meio do qual os migrantes se atualizam sobre oportunidades, são providos de transporte e obtêm sua instalação inicial tanto residencial quanto empregatícia. A autora continua sua explicação

²² Aqui me apoio nas autoras como Clifford (1999), Massey (1998), Boyd (2013), Lobo (2014, 2020) e Handerson (2015) para fazer essa afirmação.

expondo que essas condições primárias estabelecidas não estão necessariamente ligadas às redes de solidariedade previamente estabelecidas a partir de redes familiares e/ou de parentesco.

Dessa forma, Pedone (2010) aborda duas modalidades de relações migratórias, e sua importância está na qualidade, quantidade e forma com que as informações circulam. Logo, para que essas teias sejam mais ou menos confiáveis e que possam ser consideradas como “fortes”, o que deve ser considerado são os três fatores citados e não apenas os laços sanguíneos ou a falta deles. A primeira modalidade de relação migratória colocada pela autora é o que ela denomina de “cadena”, na minha tradução, corrente migratória, que se baseia na transferência de informações e apoios materiais que familiares, amigos ou compatriotas oferecem aos potenciais migrantes para decidir, ou possivelmente concretizar suas viagens, facilitando o processo de saída e chegada. Assim, podem financiar uma parte da viagem, ajudar com a documentação ou emprego e conseguir lugar de moradia.

A segunda modalidade são as redes migratórias, que a autora define como estruturas sociais maiores que ultrapassam os limites geográficos e têm um caráter transnacional, abarcando todas aquelas pessoas e instituições que estão ligadas ao feito migratório. Dessa forma, faz-se necessário compreender a perspectiva transnacional do projeto migratório, de reconhecer as relações baseadas na relação de parentesco, culturais e de pertencimento, mas também olhar para as questões institucionais, políticas e econômicas que estão presentes nesse movimento, analisando as construções que são realizadas para além dos limites do Estado-Nação. Durante a minha argumentação, adotarei o que Pedone (2010) assume como redes migratórias, assim, tentando compreender como as ligações construídas nos PROAcolher afetam na vivência desses sujeitos no Brasil.

Complementando Pedone (2010), Krissman (2005) analisa que as redes são pontos críticos para quem vive à margem da sociedade, pois é a partir delas que o sujeito em fluxo poderá se estabelecer social e economicamente na sociedade de destino. Assim, afirma que existem modalidades diferentes de redes, referindo-se a dois tipos basilares, as familiares e as informais, sendo a segunda construída no dia a dia do migrante, por exemplo, em pontos de ônibus ou no bairro onde o migrante pode vir a morar. De acordo com o autor, a rede migratória informal não é algo em si mesmo, mas se apoia nas adaptações sociais necessárias, ou seja, baseia-se na noção de sobrevivência, em como que aquele indivíduo em fluxo fará para se sustentar e se manter em uma outra localidade que não o seu país de origem.

Em via de tentar entender se o acolhimento proposto pelo PROAcolher pode ser entendido como rede migratória, Sara faz a seguinte afirmação em uma de nossas conversas:

Disso eu tenho certeza absoluta, porque muitas vezes o Brasil pela questão da língua

ele não é cogitado, mas a questão do acolhimento. O acolhimento que eles têm aqui no Brasil é diferente do acolhimento de um país com a língua mais próxima da deles, então quando eles chegam aqui e se sentem acolhidos até pelo curso que eles estão vendo que estão sendo ajudados, eles chamam outras pessoas e falam “aqui a gente vai conseguir alguma coisa, aqui a gente vai ter quem nos apoie”. Eu estou dando aula para uma aluna agora, que ela não era do acolhimento, e aí ela tá precisando muito de aula de português, aí eu falei com ela “eu te dou aulas tranquilo” aí o marido dela não tá no Brasil, ele tá no Chile, e aí ela estava me contando esses dias que a ideia deles era mudar pro Chile, só que o Chile tem medidas de restrição para pessoas venezuelanas, e aí a ideia era que ela ficasse aqui no Brasil e quando ele conseguisse resolver a vida dele lá, que ele levaria ela pra lá. Só que agora ela não quer ir porque aqui o acolhimento é diferente, e ela falou que é muito mais vantajoso para ela que ele venha e fique aqui do que ela ir para o Chile, porque ela falou aqui no Brasil ela tem mais suporte, mais apoio, pessoas que ajuda. Então ela não quer sair daqui pra ir pro Chile sabendo que lá ela vai ter uma outra vida, até falou da questão da xenofobia, ela falou que é mais difícil você sofrer xenofobia no Brasil do que eles irem pro Chile, ter a mesma, falar a mesma língua, mas sofrer com a questão da xenofobia. Então, acredito que sim e o acolhimento é uma porta de entrada porque o aluno vai falar vem pra Brasília, porque o acolhimento tem em Brasília, então o aluno “vem, mas vem pra Brasília, porque aqui tem um curso que vai te ajudar, tem a declaração pra Polícia Federal”, então realmente é uma porta de entrada.

Adicionado à questão do apoio e do acolhimento, Giovanna acrescenta que além de o projeto possuir o diferencial do acolhimento e da documentação existem as redes de afeto, que a professora exemplifica a partir da seguinte questão “eles voltam ao projeto porque querem participar e querem saber se tem outros cursos também, isso foi uma demanda muito grande deles que eles cobram bastante e com razão, porque eu acho que isso é engrandecedor para todo mundo, pra gente como professor, pra você como antropóloga, é muito engrandecedor eles pedirem um curso de cultura brasileira, um curso de filme, Celpe-Bras, sempre tem essa demanda, eles buscam bastante, eles querem, porque eles gostam da gente, gostam do curso mas não só do curso gostam da gente não só como professores mas também como amigos, então, com certeza”.

Buscando associar as falas das voluntárias com a realidade prática das redes de apoio instituídas no Brasil, me utilizo de Da Silva (2017), no qual, a partir da pesquisa sobre migração haitiana no território brasileiro, é feita a seguinte constatação:

No caso dos haitianos, não seria exagero afirmar que, sem a atuação da rede de acolhida católica, a experiência desses imigrantes em terras brasileiras certamente teria sido mais dramática do que realmente foi. A ampla rede de assistência e orientação foi, na verdade, mais um agente facilitador da mobilidade haitiana pelo

Brasil, na medida em que eles usufruíram da sua ampla estrutura para resolver questões mais imediatas, como obter alojamento temporário, alimentação, encaminhar documentação, buscar trabalho, conseguir recursos para viagem, buscar atendimento psicológico, aprender a língua portuguesa, entre outras. A passagem deles pela Amazônia está relacionada, sobretudo, com as exigências legais do visto de entrada no Brasil, já que a não posse de tal documento os obrigou a criar uma rota alternativa de entrada no país (Da Silva, 2017, p. 112).

Dessa forma, entendo que existe uma criação de redes por meio da facilitação que o PROAcolher pode trazer ao projeto do migratório do sujeito em fluxo, pois como colocado por Da Silva (2017) e pela literatura do português como língua de acolhimento, as necessidades urgentes dos indivíduos são tratadas com prioridade, dessa forma, viabilizando uma melhor vivência no Brasil. Além disso, como acionado por Giovanna, existe uma rede de afeto que faz com que os migrantes retornem ao projeto, e como o apontado por Sara, o mencionem para outros sujeitos em fluxo, tornando, assim, o PROAcolher uma base de apoio para eles. Para melhor compreender essas ligações, na seção subsequente pensarei como as relações entre projeto, corpo voluntariado e migrantes são construídas, visando refletir se essas conexões são lidas como redes ou se consistem em ações que possuem tempo específico de duração.

2.3.2 Como ocorre a criação de redes migratórias no PROAcolher?

O nosso curso virou referência para eles, era engraçado, porque no último semestre que eu trabalhei lá, tinha uns alunos de Bangladesh, que tinham 2 na minha sala bem no comecinho, aí depois de um tempo foi só brotando gente na sala e eles se comunicando na língua deles e a gente via que se conheciam, e eu: “nossa, que legal alunos novos”, aí os alunos falaram “é porque a gente falou pra eles que tinha esse curso aqui e eles vieram querer conhecer”. Então, assim, com certeza, acho que até antes deles saírem do país de origem deles eles já ouvem falar da gente, já sabem que a gente tá ali e que eles podem contar pra tudo, então com certeza é natural eles recorrerem para a gente. É engraçado que por mais que eles saibam que tem programas parecidos com o nosso, têm várias redes de acolhimento de português como língua de acolhimento pelo Brasil inteiro, em várias outras universidades, a nossa não é a única e mesmo assim eles preferem, eles gostam da gente, exatamente por ter pessoas, familiares, colegas que já passaram pelo nosso acolher e conhecem e indicaram e essa pessoa sai de onde tá só pra vir pra cá e a gente fica “ah, mas tem curso lá” não, mas eu quero aqui, eu quero esse.

Essa fala de Giovanna é recorrente entre os professores. O projeto se torna uma referência para os migrantes e, dessa forma, eles circulam informação essa informação em suas redes, ampliando o próprio acesso ao curso. Outro elemento também acionado pela voluntária é o fato de que, apesar de existirem outros projetos que têm como base a mesma metodologia do PROAcolher, os alunos ainda preferirem o projeto, como se ele tivesse um diferencial.

No meu segundo semestre como voluntária do projeto, ocorreu a concretização da parceria entre PROAcolher e o CILG, e foi a partir de ela que melhor compreendi a preferência dos migrantes pelo projeto. As aulas do CILG começaram antes das do projeto (por causa da pandemia, o retorno às atividades ainda estava sendo articulado). Logo, os professores direcionaram os alunos para o CILG, porque se eles precisavam da aula urgentemente, o curso teria a mesma base metodológica e traria os benefícios oferecidos pelo projeto. Porém, quando o PROAcolher retomou suas atividades, os alunos saíram do curso oferecido pela Secretaria de Educação e fizeram suas inscrições na UnB. Em conversas com os alunos e demais voluntários, percebi que existia um fator que influenciava essa preferência deles, a professora Lúcia Barbosa. Por ser conhecida no âmbito de migrações, principalmente ligada às instituições que a regulamentam, como Ministério da Justiça e Ministério das Relações Exteriores, os migrantes acreditam que a presença dela como coordenadora do curso o torna mais sério ou com mais visibilidade pelas instituições reguladoras, assim, aumentando a possibilidade de que a declaração, emitida ao final do curso, seja considerada como válida pelas autoridades.

Aqui evidencio essa questão como diferencial para a construção da rede baseada no PROAcolher, a presença da professora Lúcia Barbosa. Percebi no ano de 2019, quando ainda realizava minha pesquisa de campo presencialmente, que os migrantes sempre perguntavam da professora, e os momentos mais esperados eram as oficinas e as cerimônias de abertura e de encerramento do curso, pois contavam com a presença dela. Assim, analiso que para além dos pontos trazidos pelo voluntariado, a professora Lúcia contribui para essa formação de redes, pois é a partir de ela que outras questões são possíveis, por exemplo, a naturalização dos sujeitos em fluxo, pois é a partir de sua assinatura na declaração de conclusão de curso que essa mudança de *status* pode ser concretizada.

Outra categoria acionada pelos voluntários como formadora dessas redes migratórias é a afetividade, que será mais explorada no próximo capítulo. Eles afirmam que o projeto monta uma cadeia de afeto que faz com que ele seja acionado com frequência. Giovanna, em uma de nossas conversas, informa que os alunos retornam ao PROAcolher mesmo depois que já terminaram o curso a fim de visitar os professores, conversar com eles e, de alguma forma, trocar esses afetos que foram construídos em sala de aula. A voluntária também afirma que “os

aprendentes gostam da gente não apenas como professores e acolhedores, eles gostam da gente como pessoas, como amigas mesmo, sabem que podem contar com a gente no que precisarem dentro do Brasil”.

A categoria do “apoio” é acionada frequentemente pelos voluntários, transformando a rede construída a partir do projeto em um suporte. Juliana informa que “o acolhimento é um lugar que eles se sentem bem, conhecem outros migrantes, tem os brasileiros que estão ali para eles, então eu acho que isso é um apoio”. Dessa forma, fornecem ao migrante as três categorias básicas para formação de redes abordadas por Pedone (2010): a qualidade, a quantidade e a circulação de informações, sendo constituído o apoio a partir desses três elementos.

Continuando o argumento de Pedone (2010) sobre pensar a formação de redes migratórias no projeto, é importante saber que, como colocado no início da seção com a fala de Giovanna, os alunos levam novos migrantes para o projeto, sabendo que o PROAcolher, especificamente, cumpre com a prerrogativa básica das redes. Dessa forma, muitos voluntários trazem essa tônica de “aqui no acolhimento, os migrantes sabem que terão quem os apoie”²³, afirmando, assim, que são pessoas que se importam com eles, e com as suas necessidades. Os voluntários reúnem as categorias de apoio e afeto como se elas se fundissem em uma só, utilizando-se da definição de uma para que possam explicar a outra. Logo, é importante analisar que esse afeto pode estar mais ligado à empatia do que em uma amizade em si.

Complementando a visão de redes de apoio construídas mediante relações entre aprendentes e voluntários, refiro minha entrevista com Liz, na qual a professora afirma que os ex alunos do projeto levam outros migrantes para participar pelo fato de ele emitir a declaração que é aceita pela Polícia Federal como comprovante de proficiência na língua e facilita seu processo de naturalização brasileira, não por causa do afeto que é trocado no projeto. Aqui apresento os argumentos da voluntária a partir da fala de que “os aprendentes buscam muito a declaração”, “o projeto tem a declaração que é aceita na Polícia Federal”, “a questão chave do projeto é a necessidade que os migrantes têm da declaração”. Por fim, um relato de Gustavo me chamou atenção, o voluntário afirmou que um de seus alunos disse que “precisava do documento brasileiro para ir para outro país, porque é um documento mais aceito”.

A partir desses relatos dos acolhedores, percebe-se que, de alguma forma, a informação abordada por Pedone (2010), no caso do PROAcolher, baseia-se em documentos. Toda a questão abordada pelas professoras sobre afeto e apoio pode significar uma complementariedade no processo de sociabilidade para os migrantes, uma vez que a declaração

²³ Frase retirada de uma de minhas entrevistas com os voluntários.

ao final do curso é de suma importância para continuidade em seu projeto migratório, pois possibilitam a naturalização brasileira.

Tendo em vista esse argumento, retomamos a importância da documentação na vida desses sujeitos, em uma de minhas entrevistas com os participantes do projeto, Mateus me respondeu de uma forma que me marcou, ele abordou que “quero obter a cidadania porque sou a segunda geração de refugiados da minha família e quero que meus filhos no futuro tenham carteira de identidade e não sejam refugiados”. Dessa forma, a declaração, e posteriormente, a documentação brasileira, é vista como um passo importante para a resolução de problemas e como possibilidade de reconstrução de vida para os migrantes e refugiados.

Para tentar compreender melhor a questão documental, lembro Peirano (2014), quando aborda dois momentos complementares dos documentos, sendo eles a confirmação de informações a partir da assinatura, do portador dele e do Estado, e, posteriormente, a coleta de imagens que prova que o indivíduo é realmente quem ele afirma ser, dessa forma, sendo prova concreta de que se trata da mesma pessoa. Assim, podendo retirar os migrantes da sombra, da margem da sociedade, pois a partir dessa concessão de documentação, os indivíduos seriam identificados pelo Estado (PEIRANO, 2009, p.58). Hamid (2012) nos fornece um exemplo etnográfico paradigmático quando, a partir da vivência de sua interlocutora, a autora afirma que apenas o pedido de refúgio, sem foto²⁴, provoca questionamentos quanto a validade do documento quando apresentado às autoridades. A autora evidencia ainda o descaso das instituições quando os migrantes buscam regularizar sua documentação. No relato presente da tese, é apresentado que sua interlocutora, Leila, precisou ir até as organizações competentes diversas vezes para que conseguisse informações, que muitas vezes eram controversas e confusas, impossibilitando a ela ultrapassar uma condição percebida por ela mesma como de transitoriedade.

Dessa forma, compreendo os documentos a partir do exposto em Teixeira e Castilho (2020), que definem como

algo que se toma como se fosse objetos existentes no mundo; e, como tal, requerem do antropólogo e da antropóloga preocupados com os processos de institucionalização que se detenha sobre seu processo de confecção e de apreensão, as antecipações que comportam e as ações que engendram, as mudanças em sua formulação e as diferentes apropriações a cada releitura feita e, assim, busca-se compreender a “carreira” moral,

²⁴ De acordo com o site do Ministério da Justiça e Segurança Pública, <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/sisconare#:~:text=Ao%20comparecer%20%C3%A0%20Pol%C3%ADcia%20Federal,o%20antigo%20Protocolo%20de%20Ref%C3%BAgio>, atualmente é necessária uma foto 3x4 para fazer o pedido de refúgio no Brasil, para que essa conste do documento. Acesso em 16 set 2020.

política e cognitiva dos documentos em suas sucessivas formas e conteúdo. Sem nunca esquecer que esta trajetória e seus efeitos precisam ser relacionados aos sujeitos (coletivos e/ou individuais) que os produzem, põem em circulação, interpretam e atuam em relações de poder específicas (RILES, 2009 apud TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.12).

Adicionado a essa definição, os autores afirmam que:

podem haver efeitos não mediados dos documentos sobre as pessoas (efeito de padronização), há simultaneamente o processo de pensar sobre (e a partir de) o documento e sobre si mesmo (seja aquele que o produz ou o que recebe o registro) imerso no feixe de relações que em nenhuma circunstância se esgotam nos documentos” (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.12).

Assim, compreendendo que esses documentos afetam diretamente a imagem criada do e sobre o migrante, não apenas advindas da sociedade receptora, mas também do próprio sujeito em fluxo e suas redes de contato. À vista disso, a naturalização poderia significar um sucesso no projeto migratório, uma vez que muda o *status* do migrante e o modo em que ele se enxerga dentro da comunidade que o recebe.

Endossando a questão da naturalização, Machado (2016) elabora uma abordagem interessante quanto a esse processo. É importante perceber que para ele ser bem-sucedido, é necessário que o migrante resida no Brasil por pelo o menos quatro anos e saiba se comunicar em português. Esse último pré-requisito é colocado pelo autor de maneira vaga, pois é possível que ocorram discriminações no processo, uma vez que não se define o que é “comunicar-se”. Assim, ressalta que essa categoria de saber se expressar no português se torna uma forma de produzir exclusão e de naturalizar apenas aqueles que os marcadores da diferença entendem como “desejáveis”. Se tornando uma forma de assimilação, dessa forma, a concessão da nacionalidade brasileira, e por muitas vezes a permanência no território nacional, dependem da proficiência da língua.

Assim, entendo que a declaração de conclusão de curso é fundamental para a criação dessas redes, tendo em vista que a informação que circula nas redes dos migrantes é a de que o PROAcolher emite um certificado que é aceito pela Polícia Federal possibilitando sua naturalização, sem que seja necessária uma entrevista com um policial, pois a declaração prova sua proficiência. Dessa forma, evidencio a importância dos documentos no acolhimento, que dependendo do projeto migratório do sujeito em fluxo pode significar uma facilitação em sua inserção laboral no Brasil na continuidade de seu deslocamento.

Aqui, para que seja alcançado o acolhimento desejado pelo PROAcolher, existem necessidades tanto formais quanto rotineiras que se relacionam constantemente. Por serem

complementares e constituírem tensionamentos entre o migrante com a sociedade receptora e sua legislação. Logo, analiso que o projeto consegue o reconhecimento dos sujeitos em fluxo não apenas por emitir uma documentação ao final do curso ou ensiná-los o português, mas porque afirma fazer os dois. Dessa maneira, recupero o colocado por Bruna em uma de nossas entrevistas em que ela afirma que o objetivo do PROAcolher “é proporcionar ao acolhido o que ele precisa naquele momento”, evidenciando que as categorias apoio, cuidado e documentos não podem se desvencilhar, pois uma vez analisadas separadamente, distanciam-se do que é o acolhimento.

Capítulo 3

Acolhimento ou Desacolhimento?

Após termos explorado nos capítulos anteriores os contextos nos quais o projeto se insere, primeiramente abordando as perspectivas estatais com relação à recepção de migrantes, observamos, então, os processos classificatórios na legislação e nas políticas públicas que atingem esse público, tendo em vista a construção de uma historicidade que constrói o Brasil como um país acolhedor, apesar de não existirem políticas públicas que sustentem tal imagem. Posteriormente, apresentei o PROAcolher, projeto no qual realizei minha pesquisa de campo e as concepções que o formaram, considerando tanto as teorizações sobre o português como língua de acolhimento quanto os discursos que são construídos a partir do projeto. Assim, após essa contextualização, temos condições de adentrar no cotidiano, que é o que proponho para este capítulo. Abordarei como os discursos e teorias são aplicados no PROAcolher e a maneira que interação apresentada nele é permeada de consonâncias e conflitos.

O presente capítulo possui quatro objetivos básicos: 1) definir o conceito de afetividade apreendido no PROAcolher e como ele é articulado no projeto; 2) problematizar os conceitos de afeto e integração, tendo em vista que o segundo está relacionado a uma política estatal de exclusão de sujeitos; 3) entender a modalidade de voluntariado do projeto, compreendendo como os professores adentram ao PROAcolher e se relacionam com seus alunos; 4) pensar sobre como o conceito de integração funciona no contexto projeto, uma vez que é constantemente acionado nas narrativas que abordam, na teoria e na prática, a língua de acolhimento. Para dar conta de todos os objetivos propostos, divido esse capítulo em duas seções.

Primeiramente, faço uma reflexão sobre o conceito êmico de afetividade, pois ele é trazido com centralidade na bibliografia de português como língua de acolhimento e nas entrevistas e conversas que tive com os voluntários. Assim, conseguindo definir o afeto, tento compreender sua correlação com a noção de integração, tendo em vista que para o PROAcolher ela é almejada pelo migrante, logo, o carinho e o cuidado se tornam uma ponte para essa inserção desejada. Aqui, me valho de autoras da linguística aplicada como Barbosa e São Bernardo (2017a), Barbosa e Ruano (2016) e Grosso (2010), para que possamos entender como o conceito de afetividade se articula para além das definições dos meus interlocutores. Compreendo o termo integração em sua faceta normativa e como marcador de exclusão de sujeitos e fluxo. Sendo assim, me apoio nas reflexões de autores como Sayad (1991), Fanon (2008) e Clifford (199), além de obras contemporâneas como Lobo e Machado (2020) e

Machado (2016).

A segunda parte do capítulo objetiva entender a modalidade de voluntariado presente no PROAcolher, uma vez que se trata de uma questão levantada constantemente em minhas entrevistas. O próprio título da seção “aqui a gente faz por amor” dá o tom das narrativas acionadas para abordar o que denominam como o diferencial do projeto. Aqui, eu problematizo essa questão tendo como base tanto entrevistas com o corpo voluntariado quanto a minha experiência de pesquisa de campo, como voluntária. Meu intuito é apresentar tanto as vinculações dessas pessoas quanto os discursos e práticas do voluntariado. Tomo como base o trabalho de Rodrigues Júnior (2019), no qual o autor evidencia a criação de corpos não-modernos e vulnerabilizados para que a ação humanitária os gerencie. Dessa forma, as relações de poder não são dirimidas, mas reafirmadas. Dialogo, também, com trabalhos que dissertam sobre motivações para se voluntariar, sendo eles Picolli e Godoi (2012), Penner (2002), Souza e Medeiros (2012) e Ferreira e Nunes (2019), para dessa forma entender a multiplicidade de narrativas que podem estar presentes nessa modalidade de atividade.

Para finalizar o capítulo, faço uma reflexão sobre como as ações que ocorrem no PROAcolher podem se relacionar com o conceito de integração, colocado em evidência na primeira parte do capítulo. Assim, me interesso em problematizar o fato de que, por buscar uma inserção estatal do sujeito em fluxo, algumas práticas do projeto podem assumir um caráter assimilacionista. Dessa forma, busco entender como o PROAcolher procura equilibrar o objetivo de integração, supostamente almejado pelos migrantes, com as ações de afeto e interação que o acolhimento demanda.

3.1 Definindo afetividade

Para entender como a categoria afetividade é construída no meu campo, apresentarei uma tabela com algumas palavras que eram acionadas durante as entrevistas com os professores, bem como seus significados para o voluntariado do projeto. Dessa forma, pretendo abarcar o universo de definições que esse conceito pode assumir.

PALAVRA	DEFINIÇÃO
Abraçar com urgência	Entender as necessidades dos migrantes e, a partir delas, montar as aulas.
Admiração	Os migrantes reconhecem o trabalho dos voluntários.
Ajuda	Os voluntários sempre estão dispostos a fazer com que os migrantes consigam se

	estabelecer no Brasil.
Apego	O contato constante entre alunos e voluntários.
Apoio	Os alunos buscam os professores quando necessitam de algo, e sentem que o projeto pode ajudá-los.
Camaradagem	Um sentimento criado entre os migrantes e os voluntários.
Carinho	As trocas de presentes e o <i>feedback</i> positivo que os migrantes dão sobre as aulas e o projeto.
Confiança	Sentir-se à vontade para falar sobre o seu país, sua cultura, seus traumas e vivências no território brasileiro.
Confraternização	Momentos em que os migrantes e os professores se reúnem para comer em restaurantes, de acordo com os voluntários, esse é o momento que se tornam amigos e deixam de ser apenas professores.
Contato	Tanto físico, que aparece no ensino presencial, quanto pelas redes sociais, mostra a vontade que os migrantes possuem de manter relações afetivas com os voluntários.
Cuidado	O querer estar perto e entender as necessidades dos migrantes.
Curiosidades	Estar aberto para sanar curiosidades dos migrantes mesmo que não seja tópico das aulas.
Empatia	Compreender as trajetórias e as vivências dos migrantes, para que, assim, não criem mais traumas entre eles e a sociedade brasileira; entender o “outro”.
Gratidão	De acordo com os voluntários, uma via de mão dupla. Eles se sentem gratos por poder ter a oportunidade de conviver e aprender com os migrantes, e os alunos, por sua vez, sentem-se gratos pela oportunidade de aprender o idioma.
Respeito	Entender a cultura do outro e os seus pensamentos; mostrar que têm consideração pela sua vivência e que ela é válida; compreender o espaço e o jeito de cada um.
Sensibilidade	Ter a capacidade de entender a vivência do outro.
Socialização	PROAcolher como um lugar com o qual os migrantes se identificam e se sentem à vontade para criar laços de amizade e compartilhar trajetórias.

Com o intuito de endossar o que foi abordado pelos voluntários a partir da tabela apresentada, complemento com uma fala da professora Lúcia Barbosa, coordenadora do curso. Em uma entrevista à UnBTV, ela faz afirma que “eles vêm contentes, alegres, esperançosos, para a gente isso é o que tem mais significado, o nosso maior ganho.”²⁵

Com essa afirmação, a professora Lúcia quer salientar que é a partir da troca afetiva que se constrói o aprendizado da língua no contexto do acolhimento. Como podemos perceber na tabela apresentada, é necessário que haja confiança e cuidado dentro da sala de aula para que o português e seu ensino se transformem em língua de acolhimento. O que está em jogo, tanto no vocabulário destacado supra quanto no ideal que norteia o projeto é a perspectiva de que as interações facilitadas no PROAcolher são a ponte para que o migrante se sinta à vontade para contar da sua vivência dentro da sociedade brasileira. Giovanna, voluntária do projeto afirma que:

Isso foi uma das coisas que a professora Lúcia, enquanto coordenadora do projeto, ela batia muito na tecla com a gente, de não ser apenas professoras. Chegar lá e passar o conteúdo linguístico ou sobre a sociedade brasileira, mas servir também como amiga, ouvinte né. Enfim, eu posso até contar um caso de um aluno que eu tive e que me marcou muito mesmo, foi no segundo semestre que eu atuei no projeto, eu chegava e perguntava para ele por que não participava das aulas, porque não conversava tanto. Tentava conversar com ele, me aproximar, e eu percebia que esse era um movimento que os alunos também tentavam fazer, para que ele se sentisse mais confortável. E ele falava que “professora, eu não gosto de música, não gosto de televisão, não gosto de ler, eu não gosto de nada”. E eu ficava confusa com a situação, porque como é que ele queria aprender mais sobre a língua se não consumia produtos culturais, ficava sem entender. E depois de um tempo, ele começou a me ligar pelo *WhatsApp*, e eu ficava “ué, porque está me ligando?”, mas eu sempre atendia e ele falava de um livro que tinha lido e que tinha pensado em mim, porque a gente começou a conversar, a gente tinha várias conversas, e ele se sentiu à vontade para ter essa aproximação. Para falar sobre as dificuldades dele e tudo, então foi algo que me marcou muito, de você enxergar a pessoa e entender o que está por trás do “não gosto de ler”. Outra coisa que a professora Lúcia falava muito é que o PROAcolher, as aulas em si, também era o momento que essas pessoas tinham de socializar, de encontrar com outras que estavam na mesma situação que elas, que eram migrantes, refugiados, pessoas que solicitam asilo, era o momento deles conversarem, de se verem, de brincar, então com certeza teve essa conexão afetiva e foi esse processo de acolher em todas as facetas, não só pela língua, mas em tudo, esse contato humano.

²⁵ Link da reportagem feita pela UnBTV: <https://www.youtube.com/watch?v=JK1DNUjIP50>

Essa fala me chama atenção em dois aspectos, primeiramente a intencionalidade²⁶ do afeto que a voluntária apresenta. No meu ponto de vista, a professora Lúcia, em suas conversas com o voluntariado, reafirma que é necessário estar aberto para uma relação diferenciada. No qual os migrantes encontrarão apoio, em que o voluntário não é apenas um professor, ele é acolhedor, e o papel dele não se restringe à sala de aula, pois se expande para fora dela, uma vez que como apresentado no capítulo 2, acolhimento é teoria, mas também é ação. Esse movimento, ressaltado por Giovanna, tende a diminuir a distância e os traumas entre migrante e sociedade receptora, entretanto, é necessário compreender que indivíduos com trajetórias distintas responderão a essa troca de formas diferentes, e nem sempre, da maneira desejada.

Fanon (2008) nos ajuda a entender que alguns sujeitos são tratados como estrangeiros e indesejáveis desde sua chegada no país receptor, dessa forma essa confiança tão almejada no projeto não será dada tão facilmente apenas pelo fato de ele estar em um ambiente de apoio, pois tal indivíduo porta consigo violências pelas quais eles são submetidos, muitas delas efetuadas por instituições que deveriam os apoiar. Para exemplificar essa questão, apresento a seguinte situação: um aluno da turma da qual fui monitora em 2019, relatou que quando estava na fronteira, em um local de acolhida, e ainda não sabia falar o português, a pessoa que era responsável pela alimentação dos migrantes falou para ele “se você não souber falar o português, não vai conseguir comer aqui não, macaco”. Dessa forma o que se esperava que fosse apoio e acolhimento se tornou uma forma de reafirmação de marcadores sociais da diferença. Novamente aciono Fanon (2008), quando o autor elucida que, por mais que a questão linguística seja vista como primordial para que os migrantes consigam adentrar aos espaços sociais, ela não é o bastante, porque esses sujeitos são analisados por seu fenótipo, e é a partir de ela que eles são hierarquizados socialmente.

O segundo ponto que me chama atenção na fala de Giovanna é sua perspectiva de enxergar o outro para além do que ele está te dizendo. Retomando a tabela apresentada no início do capítulo, a definição de empatia exposta pelos voluntários muito bem define as relações que se pretendem construir no projeto, sendo a empatia a mola motora do projeto tanto para a professora Lúcia quanto para os professores. É no desenvolvimento da capacidade de compreender o outro, e depois disso, de analisar suas necessidades, que residiria a chave para o acolhimento que se reflete tanto durante os encontros em sala de aula quanto nas relações para além dela. Logo, até mesmo a confiança, termo muito acionado durante as entrevistas, tem como base a empatia, pois é ela que faz com que eles possam interagir, mesmo diante de

²⁶ Essa intencionalidade ficará mais evidente durante o capítulo, pois utilizo o afeto como metodologia de ensino, e dessa forma, sendo obrigatório para que o ensino de português se torne língua de acolhimento.

diferentes realidades.

Retomando a matéria colocada no início da seção, uma voluntária chamada Vanessa, que é doutora em Português como Segunda Língua, afirma que a função principal do projeto é:

Não deixar as pessoas perdidas, sem saber o que fazer e como falar com as outras pessoas, porque chegar em um país estranho e não saber nem pedir água é muito difícil, e para mim o projeto significa uma oportunidade imensa de poder ajudar o próximo.

Aqui gostaria, novamente, de ressaltar a centralidade do acolhimento na fala da professora Lúcia para com o voluntariado. Entendo, a partir de minha pesquisa, que esse é um conceito ação, uma vez que não basta apenas dissertar sobre como as atividades devem ser executadas, pois o que realmente importa é a prática e como esse ensino modifica a vida dos migrantes. Logo, coloco em evidência minha entrevista com Lis, na qual a voluntária afirma que “o carinho está presente nas nossas ações, na dedicação que colocamos em sala de aula, os alunos sentem isso, por isso nos tornamos muito próximos”. Dessa forma, a professora demonstra que esse afeto não está apenas presente no plano das ideias, mas também nas materialidades e nas posturas assumidas dentro do PROAcolher.

Mariana, também voluntária do projeto, acrescenta que “o afeto está nas ações, e os conteúdos que são lecionados no projeto mostram que temos cuidado com os migrantes, com suas necessidades e com os módulos que deverão ser ensinados, tendo em vista, que são escolhidos a partir de uma demanda dos alunos”. Adiciono também a definição de ajuda utilizada pelos voluntários e salientada na tabela de definições que propus: “os voluntários sempre estão dispostos a fazer com que os migrantes consigam se estabelecer no Brasil”. Ressalto, então, como a categoria afeto é acionada como uma via para a integração, pois de acordo com a própria professora Lúcia, “quanto mais eles se sentem confortáveis, mais eles se sentirão como parte da sociedade brasileira”. Tendo em vista que os voluntários avaliam o aprendizado da Língua Portuguesa um dos principais pilares para a inclusão do migrante no país receptor, penso que o afeto pode estar baseando as ações de cuidado presentes no PROAcolher, como uma via, um meio possível (talvez para ele a única forma) de se chegar a um objetivo caro do projeto, a integração.

Coury e Roverly (2017) afirmam que o processo de integração do migrante é uma via de mão dupla na qual tanto o sujeito em fluxo quanto os brasileiros possuem papéis importantes para que ela se efetive. Dessa forma concordam que “a integração é um processo dialógico, no qual o migrante busca conhecer e incorporar as dimensões culturais do país de acolhida, mas não de maneira submissa e acrítica” (COURY E ROVERLY, 2017, p.107). E, posteriormente,

ênfatizam a importância da comunidade local, que por outro lado deve “valorizar as contribuições trazidas pelos migrantes, além de respeitar suas condições e cultura” (COURY E ROVERY, 2017, p.107). Sobre a última afirmação das autoras, novamente ressaltamos a questão da empatia que, de acordo com Coury e Rovey (2017), é essencial para que haja a integração do migrante.

Machado (2016) nos ajuda a entender essa “busca de conhecer e incorporar as dimensões culturais do país de acolhida”, uma vez que esse movimento se aproximaria da assimilação desses sujeitos, porque se coloca como necessário o aprendizado do português para que o sujeito seja aceito tanto social quanto civicamente no Brasil. Por sua vez, Seyferth (2002) quando aborda a campanha de nacionalização durante o governo Vargas, afirma que era proibido a comunicação em outras línguas que não a portuguesa em espaços públicos. Dessa forma, entendo que essa obrigatoriedade de incorporação de “dimensões culturais”, dependendo de como é manejada, pode ser violenta e causar conflitos entre migrante e a sociedade de acolhida.

Ainda pensando sobre o afeto e a integração do migrante, “é preciso ter consciência do prisma emocional e subjetivo dessa modalidade de ensino, uma vez que o sujeito em fluxo possui uma relação conflituosa com o idioma, tendo em vista que ele não escolheu falar essa nova língua, porém necessita dela para sobreviver” (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017a, p.701). Dessa forma, as autoras afirmam que são necessárias fortes aproximações entre professores e alunos, e essa relação é baseada no entendimento das especificidades de cada um. Assim, é preciso aceitar, entender e ouvir o outro. Portanto, a compreensão da noção de empatia, tal como apresentada pelos voluntários, me parecem ser os pontos centrais do conceito da afetividade, uma vez que seria somente pelo entendimento do outro que essas relações poderão ser construídas no contexto do projeto, sendo elas a síntese do PROAcolher.

Tendo em vista as definições expostas durante essa seção, ressaltamos que, no meu entender, a noção de afetividade do projeto não deve ser compreendida como uma questão sentimental ou emocional, aqui, trata-se de ação. É a partir das práticas efetuadas no âmbito do PROAcolher que esse afeto é mobilizado. Dessa forma, ele é acionado no processo de integração desses sujeitos, como ferramenta utilizada e manejada estrategicamente durante o processo de ensino-aprendizagem para criar, nos migrantes, um sentimento de “estar à vontade”, de se sentir parte da sociedade receptora. Assim, gostaria de analisar a afetividade como sinônimo de interação em Língua Portuguesa, uma vez que esse é o objetivo do PROAcolher. Posteriormente, proponho pensar se a integração, analisada pela ótica estatal, pode prejudicar essas ações acolhedoras, que são centrais na língua de acolhimento.

3.1.1 Problematicando afetividade, interação e integração

Primeiramente gostaria de apresentar minha percepção sobre as confluências entre afetividade e interação a partir das definições utilizadas pelos professores, para que posteriormente eu possa relacionar com a questão da integração. Meu objetivo é explorar os pontos de convergência e divergência dessas categorias, tal como compreendidas por meus interlocutores de pesquisa. A partir de Goffman (2002), podemos entender a vida social como uma peça teatral na qual os atores encenam papéis a partir de circunstâncias dadas a eles em momentos distintos, dessa forma o sujeito não desempenha o mesmo papel em todos os atos de sua vida.

Prosseguindo com o pensamento de Goffman (2002), o autor explora a categoria de interação, que mobiliza quatro conceitos base, reciprocidade, hierarquia, papéis e expectativas. Para entender qual a conexão que proponho entre os conceitos de afetividade e interação, *a priori* explicarei como o autor entende as interações sociais para, posteriormente, adentrar nos conceitos e sua relação com a minha pesquisa. Goffman (2002) aborda que uma interação social não ocorre apenas por meio da interlocução entre ator e plateia, mas também por intermédio de outros elementos que serão importantes para as definições dos conceitos expostos no início deste parágrafo, uma vez que é a partir desses recursos que serão definidas hierarquias e expectativas.

Dessa forma, Goffman (2002) aborda duas modalidades de expressividade, as que são transmitidas pela via comunicativa verbal e as emitidas por meio de ações não verbais. Aqui, é importante perceber que dependendo de como o ator se conecta com a plateia, ele pode influenciá-la a agir, voluntariamente, da maneira que deseja. Aqui, resalto a importância da coerência entre os elementos de representação trazidos pelo autor: aparência, maneira e cenário. No qual o primeiro pretende revelar o status social do ator, o segundo o papel que ele deseja empenhar e o terceiro definir para os observantes a situação proposta. Por fim, resalto a “fachada social” que tende a institucionalizar as expectativas e receber um sentido e estabilidade à parte do momento que são realizadas, assim, tornando-se uma representação coletiva, presente não apenas no momento da relação ator e plateia.

Com o auxílio das teorias de Goffman, entendo que o PROAcolher denomina como afeto um universo de interações que ocorrem no âmbito social do projeto, tendo em vista que os voluntários são treinados em uma metodologia de ensino que tem como centro a qualidade das relações construídas entre professores e alunos. A seguir, explico a conexão com as noções

de aparência, maneira e cenário.

O primeiro ter a ver com a forma de se vestir e se portar no PROAcolher. Durante o treinamento com os voluntários, a coordenadora afirma que “não pode se vestir com roupas curtas e cavadas, o vestuário de preferência é sempre calça e camiseta [...] não podemos abraçar demais e querer cumprimentar com beijos, porque em outras culturas podemos ser entendidos de maneiras equivocada”. Sobre o quesito maneira, resalto a definição de admiração, “os migrantes reconhecem o trabalho dos voluntários”; ajuda, “os voluntários sempre estão dispostos a fazer com que os migrantes consigam se estabelecer no Brasil”; apoio, “os alunos buscam os professores quando necessitam de algo, e sentem que o projeto pode ajudá-los”. E, por fim, com relação ao cenário, coloco em evidência uma fala de Juliana (voluntária do projeto):

O ambiente que eles estudam faz toda a diferença, a universidade faz toda a diferença, o fato deles estarem naquele ambiente universitário que é a UnB, o que a UnB representa eu acho que é muito importante também nesse acolhimento, eles pensarem que estudam na Universidade de Brasília, querendo ou não isso faz parte do processo de acolhimento. Como se fosse assim: “esse país tá me recebendo e esse país tá mostrando que a gente é importante”.

Adentrando no último aspecto evidenciado a partir da análise de Goffman (2002), penso que a “fachada social” é almejada pelo projeto para conseguir se tornar uma referência na modalidade de ensino tanto para os migrantes quanto para as instituições estatais, dessa forma, deixando de depender exclusivamente da relação entre ator e plateia. Uma vez que a categoria afeto abrange as conexões construídas no projeto, ela consegue se fixar com centralidade no acolhimento.

Retomando os quatro conceitos base para a interação social citados por Goffman (2002), reciprocidade, hierarquias, papéis e expectativas, a reciprocidade é entendida como princípio orientador das interações, uma vez que é a partir da influência que os atores possuem uns sobre os outros que serão moldadas as estratégias e ações individuais. Logo, ela aparece, de certa forma, como uma obrigação do voluntariado. Lembro, aqui, das afirmações da professora Lúcia e complemento com o exemplo de Viena (voluntária do projeto) quando afirma que “quando não respondemos rapidamente os alunos nas redes sociais, eles cobram a gente, eles perguntam o porquê da não resposta, se não queremos falar com eles, se nós não queremos respondê-los”. A demora para responder uma pergunta que ocorre via *WhatsApp*, é suficiente para que os migrantes questionem o cuidado e o carinho²⁷ dos voluntários.

²⁷ Categorias utilizadas na seção anterior para definir a afetividade presente no PROAcolher.

O segundo termo colocado por Goffman (2002) é o da hierarquia. Essa é definida pelo autor como consequência de sua aparência e maneira, assim, pela definição de seu status social durante a representação. Nesse caso, é claro que existe uma diferença entre o voluntário e o migrante, pois socialmente esses indivíduos são colocados em locais distintos, e essa diferenciação pode ser exemplificada pela fala constante dos professores de que o PROAcolher faz com que eles “saíam da bolha social deles e possam compreender o outro”. Porém, existe uma dualidade de narrativas, pois ao mesmo tempo que, por exemplo, Mariana afirma em uma de nossas conversas que “é necessário sair de nosso pedestal como professor para dar aula no PROAcolher, porque aqui a gente é muito mais do que isso, nós precisamos nos abrir para também aprender com eles”, Giovanna, outra voluntária do projeto, afirma que “eu sou um veículo de integração para os meus alunos, é a partir da troca que possuímos que eles vão aprender não apenas a língua, mas também a cultura do Brasil”. Continuando na mesma linha de pensamento, Lis me conta que “é a partir do nosso trabalho que eles admiram, que nasce o nosso afeto”. Ou seja, por mais que os voluntários queiram sair desse local comum de hierarquias entre professores e alunos, há uma organização social posta a eles e que molda suas atitudes dentro e fora do projeto para com os migrantes. Assim, me utilizo de Goffman (2002) para entender a dicotomia entre aparência e realidade, uma vez que os professores desejam que os sujeitos em fluxo os enxerguem em um local sem hierarquias, no *backstage* eles sabem de sua existência e que, dependendo de suas atitudes, elas podem ser reafirmadas.

Goffman afirma que os papéis sociais se baseiam no local hierárquico, e o ator representa, logo, característica pelo status social que deseja ser visto. Portanto, sobre os papéis a serem assumidos, creio que aqui está explícito como isso é posto no PROAcolher. Tendo em vista que os voluntários têm como papel ensinar o português e como colocado por Giovanna, “ser veículo de integração” para que os migrantes se sintam bem dentro da sociedade brasileira. Dessa forma, o professor assume um papel de integrador e os sujeitos em fluxo de possíveis integrados.

Por fim, o último conceito colocado pelo autor é o das expectativas. Para ele a interação social está permeada por interesses, fins e motivações pessoais, logo, sempre se espera algo de uma interação, e é a partir de ela que os sujeitos se modelam para se relacionar com os demais. No meu caso de estudo, explícito duas expectativas base para as interações entre voluntários e migrantes. A partir da fala de Viena, sobre a interação via redes sociais, me baseio na visão de apoio que os migrantes possuem, assim, esperando que os voluntários os respondam rapidamente para que possam obter soluções dos problemas que possuem em território

brasileiro, tanto sociais quanto burocráticos²⁸. A segunda questão que levanto é sobre a emissão da declaração de conclusão de curso, pois os sujeitos em fluxo possuem a expectativa de receber essa certificação para que possam dar início ao processo de naturalização brasileira.

Me utilizei das perspectivas teóricas de Goffman porque elas me ajudaram a inserir concepções de meus interlocutores no contexto das interações sociais. Ou seja, ao enquadrar as relações que acontecem no âmbito do projeto como um campo de interações sociais em que todos os sujeitos em relação possuem posições e estão em um contexto de ações e trocas que produzem expectativas variadas, foi possível ampliar e redimensionar as noções de afeto e acolhimento como conceito ação. Retomo, então, a afirmação de que o PROAcolher movimenta a categoria afeto a partir de um universo de ações que são construídas nele, dessa forma, como explicado por Goffman (2002), está permeado pela reciprocidade, papéis, hierarquias e expectativas, assim como de conflitos e relações de poder, tal como em todo o universo de relações sociais.

Adentrando a discussão sobre o termo integração, é sempre importante ressaltar que esse compõe um vocabulário que nos remete ao universo do Estado e da governamentalidade. Há de se ter algum cuidado ao utilizá-lo pelo fato de que ferramentas burocráticas englobam formas de controle que agem diferentemente em indivíduos nacionais e não nacionais, produzindo o lugar do outro na sociedade, logo sua análise deve sair do âmbito analítico e caminhar para o crítico (LOBO e MACHADO, 2020, p.03). Me aproprio desses autores, ao utilizar o termo “corpos fora do lugar”, uma vez que o sentido de integrar, no dicionário da Língua Portuguesa, é de incorporação de algo a um conjunto. Logo, esse elemento a ser trazido para a totalidade está fora de seu local. Essa concepção continua a se basear em uma questão de assimilação, pois para que o migrante tenha um local social dentro da sociedade brasileira, ele necessita “expandir sua identidade” (COURY e ROVERY, 2017, p.105).

Dessa forma, pode-se entender que o migrante desafia a ordem estatal pelo fato de ele ser móvel e ela tenta imobilizá-lo, para que não possa fugir da vigilância e, assim, deixar de ser entendido como problema e possa fazer parte da sociedade brasileira (MACHADO, 2016, p.215). À vista disso, essa integração é um aparato de segurança nacional, que é acionada no território brasileiro desde a época do Brasil Império, pois os migrantes apenas eram bem recebidos se fossem trabalhadores e pertencentes a uma nacionalidade específica, porque dessa

²⁸ Aqui retomo a ideia de apoio colocada no início do capítulo, “os alunos buscam os professores quando necessitam de algo, e sentem que o projeto pode ajudá-los”. Assim, essa obrigatoriedade da resposta rápida nas redes sociais apontada por Viena, adiciona mais uma forma de afeto que está presente na interação de acolhimento do PROAcolher, e esse apenas seria possível a partir do cumprimento de expectativas.

forma eles não seriam um problema para o Governo Federal. Aqui, é preciso entender que a migração nunca deixou de ser trazida com objeção pela política brasileira, uma vez que as legislações atuais ainda acionam modos de expulsão dos sujeitos em fluxo antes de abordar estratégias de inclusão (MACHADO, 2016, p.219).

Outra questão a ser compreendida é o órgão operante no processo da integração dos migrantes no território brasileiro, a Polícia Federal, uma vez que esse gerenciamento causa uma “policialização da diferença” (MACHADO, 2016, p.217), que trata os sujeitos em fluxo como potenciais criminosos, e sem o cuidado e atenção que deveriam possuir nesse momento, tendo em vista que a chegada no território pode ter ocorrido de formas conturbadas. Dessa forma, cria políticas de enquadramento as quais não sabem lidar com as diferenças e não conseguem pensar modos flexíveis de lidar com ela (MACHADO, 2016, p.217). Mais uma vez, endossando que a integração se baseia em um movimento de assimilação dos migrantes, no qual eles devem se diferenciar do “brasileiro” o mínimo possível, para que, assim, possa ser aceito, ainda que parcialmente.

Uma vez feita a explanação sobre a problemática do termo integração e como ele age de forma coercitiva na sociedade receptora, analiso se ela é realmente possível (ou desejável), tendo em vista que existem marcadores sociais da diferença que são carregados por esses sujeitos. Sayad (1991) argumenta que a provisoriedade é algo visto como a essência do migrante, ele é um ser móvel, e quando é percebido como durável na sociedade de destino, acredita-se que seu lugar é à margem e na parte inferior da hierarquia social. Nesse ponto, questiono a efetividade dessa integração, sendo o sujeito em fluxo estagnado em uma categorização na qual ele não consegue sair, pelo fato de ser estigmatizado como “problema”, “pessoa que veio roubar o emprego dos nacionais”, “que não possuem competência para estar em cargos elevados”. Assim, mesmo que os migrantes se submetam ao processo de assimilação imposto pelo Estado, seria possível essa integração?

Para responder essa questão, aciono as teorizações de Fanon (2008) a partir da experiência da migração antilhana para a França. Primeiramente, o autor afirma que o europeu possui uma ideia definida do que é o negro, logo desde o início esse indivíduo é estereotipado, na perspectiva de como o europeu enxerga o negro. Dessa forma, o primeiro marcador social da diferença aparece no momento da chegada do migrante ao país de destino, pois sua aparência marca a sua “estrangeiria”, e ele não consegue se desvencilhar dela. Levanto, assim, a primeira barreira da integração, os marcadores sociais da diferença, que estagnam esses sujeitos em mobilidade na sociedade receptora. Endossando esse argumento do autor, ele coloca no debate o “petit-nègre” forma pela qual os franceses se referem ao francês utilizado na região das

Antilhas, desse modo, sempre que um antilhano se comunicava com um francês, ele respondia em “petit-nègre” reafirmando o local social daquele indivíduo, o qual julgava ser o mais inferior. Logo, apesar de o migrante antilhano acreditar que “falar o francês como nos livros” seria uma forma de abrir as portas em seu fluxo, isso não era efetivo, pois a sociedade receptora desde sua chegada o estigmatizava e o colocava à margem.

Conectando o apresentado por Fanon (2008) com a perspectiva de Clifford (1999), na qual ele argumenta que os migrantes não acreditam ser plenamente aceitos na sociedade os que recebe, percebemos que se o sujeito em fluxo é colocado em confronto com a comunidade de destino constantemente, e sempre será enclausurado em categorias prévias, ele não é aceito por ela. Clifford (1999) ao tratar da questão racial afirma que “não há negros na bandeira do Reino Unido” (CLIFFORD, 1999, p.325), aqui o autor recoloca no debate o ponto dos marcadores sociais da diferença, que são acionados constantemente durante a recepção dos sujeitos em fluxo.

Por fim, retomando o abordado por Sayad (1991) sobre a assuntos trabalhistas, Pedone (2003) afirma que a “não integração” e a caracterização dos migrantes como “ilegais” pode tornar esses indivíduos uma mão de obra de fácil captação e de baixo investimento, uma vez que por seu não conhecimento do idioma utilizado no país, da legislação em vigor e a forte estigmatização sobre esses indivíduos, os torna vulneráveis e dependentes dos empregadores. Para complementar o quadro aqui apresentado, gostaria de expor algumas convergências, primeiramente sobre como a interação efetuada no PROAcolher tem como objetivo final a inclusão do migrante na sociedade brasileira.

Posteriormente, argumento que as relações construídas no projeto são imbuídas de relações de poder. Por meio destas, existiria, por trás do objetivo de integração, um desejo de transformar os migrantes em tipos ideais²⁹ de brasileiros. Ressalto, também, o colocado por Diniz e Neves (2018) sobre o discurso da ausência, no qual se naturaliza a ideia de que os sujeitos em fluxos ainda não estão preparados para adentrarem certos locais sociais e apenas estarão após preenchidas essas lacunas. Para entender melhor como essas relações são produzidas e, potencialmente, reforçadas pelas construídas fora do PROAcolher, na próxima seção debatarei acerca do local do voluntariado e como ele afeta tanto positiva quanto negativamente a vivência do migrante na sociedade brasileira.

²⁹ Nesse ponto me valho do termo de tipo ideal teorizado por Weber (1979).

3.2 “Aqui todo mundo faz por amor”: A questão do voluntariado, entre discursos e práticas

Vamos começar com uma fala de Juliana, uma das voluntárias do projeto e que inspirou no título da seção. Ela afirma que

sabe qual é o diferencial do PROAcolher? Todo mundo ali é voluntário, eu acho que isso faz toda a diferença no sentido de a gente fazer por amor, porque quer. Tá todo mundo ali fazendo porque quer mesmo, acho que faz toda diferença do que se fosse um projeto pago por exemplo. Se fosse uma escola, uma aula que o professor tá ali só pelo dinheiro sabe, eu acho que essa relação de afeto que estamos falando faz toda a diferença, ainda mais porque ninguém é obrigado a estar no acolhimento que eu saiba, é todo mundo por amor a uma causa, é uma forma da gente dar um pouquinho do tanto que a gente recebe.

Essa argumentação de Juliana nos faz perceber uma certa romantização do voluntariado e a própria visão que os professores possuem deles mesmos, como pessoas que estão dispostas a ajudar, mesmo que não recebam nada em troca monetariamente; que fazem parte de uma causa maior e apenas buscam conseguir apoiar o público migrante, tratado como vulnerável por não conhecer a Língua Portuguesa e a legislação aplicada no Brasil. A partir da fala de Juliana, analiso que para compreendermos as motivações que estimulam o sujeito a exercer um trabalho voluntário, é necessário entender que eles não se valem de aspectos apenas altruísticos ou egoísticos, agem a partir de uma combinação dessas perspectivas que, ao final, será apresentada com uma experiência recompensadora (PICOLLI e GODOI, 2012, p.400).

Aqui penso ser necessária uma contextualização sobre o trabalho voluntário e suas motivações para que, posteriormente, possa adentrar a minha pesquisa de campo. Picolli e Godoi (2012) evidenciam seis motivações pelos quais os indivíduos se voluntariam, são elas: 1) social: expandir suas redes de amigos e com as pessoas da comunidade; 2) valores: manutenção de uma noção de valor humano, assemelha-se ao altruísmo e a ajuda humanitária; 3) carreira: prevê que essa modalidade de trabalho pode lhe ajudar no futuro profissional; 4) aprendizagem: o trabalho voluntário como fonte de novas experiências que podem expandir os conhecimentos de quem participa; 5) proteção: redução de pensamentos negativos e tempo ocioso; 6) estima: cria um sentimento de importância ao sujeito, uma noção de valorização que aumenta o seu ego.

Ferreira e Nunes (2019) pensam quatro perspectivas motivacionais: 1) faço bem a mim mesmo, aqui se assemelhando a categoria proposta por Picolli e Godoi (2012) quando os autores se valem da estima, pensando que cria um sentimento no qual o voluntário se sente admirado

por estar doando seu tempo sem recompensa monetária; 2) faço bem ao outro, ligado à noção de altruísmo, pelo fato de querer ajudar o próximo sem que se espere algo em troca, e aqui, ressalto o colocado por Juliana, “aqui a gente faz por amor [...] ninguém está no acolhimento obrigado”; 3) fazer bem ao outro me faz bem, evidencio o colocado por Picolli e Godoi (2012) sobre a experiência recompensadora, que faz alusão a outras formas de gratificações que não a monetária; 4) fazer bem ao outro faz bem à coletividade, referenciando ao papel social do sujeito que se voluntaria.

Após essa reflexão sobre as motivações do voluntariado, começo a tentar defini-lo e, para isso, me utilizo da Lei nº 9608 de 18 de fevereiro de 1998, na qual o primeiro artigo demarca como trabalho voluntário:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa (BRASIL, 1998, p.01).

Complementando a definição proposta pela Lei, Penner (2002) afirma que o voluntariado deve ser longínquo, possuir um plano integral, ajuda não obrigatória e um contexto organizacional. Caso contrário, ele pode não alcançar seus objetivos, porque não se trata apenas de um comportamento pró social, nele está englobado diversos fatores para além de uma conduta específica. Novamente, aciono Picolli e Godoi (2012) quando se trata dos quatro “ws” do trabalho voluntário, “*what*” (o que), “*who*” (quem), “*where*” (onde) e “*why*” (por quê), que após essas quatro indagações poderemos entender qual são as motivações e os que estimulam os sujeitos a voluntariar.

Por fim, para que eu possa tratar um pouco dos voluntários que foram meus colegas durante o ano em que efetuei minha pesquisa de campo, evidencio os cinco “As” levantados por Souza e Medeiros (2012): 1) altruísta: parte de uma noção de auto sacrifício, sob a perspectiva de valores humanos, que é necessário ajudar o outro; 2) afetivo: auxílio a sujeitos ou comunidades em situação de risco, ligado ao resgate da cidadania; 3) amigável: opera a partir da noção de melhora do bem-estar social, da partilha de algo que se possui com alguém que o necessita; 4) ajustado: vinculado à ideia de aprimoramento social, promovendo a si próprio e a vida da pessoa que está ajudando; 5) ajuizado: voluntário se interessa em promover uma autoimagem, assim se promovendo por meio do voluntariado.

Para entender a modalidade de voluntariado que se vincula ao PROAcolher, trarei algumas falas de professores para demonstrar de forma prática como esses indivíduos adentram

o projeto.

Viena: bom, eu tive contato com o projeto a partir da minha orientadora, que é a coordenadora do curso, e ela me fez participar, não foi uma coisa de “ah, achei interessante, vou participar, não”. Ela falou “Viena, você vai entrar, você vai dar aula porque você está aqui e você vai fazer isso.

Lis: eu entrei no projeto por causa da minha orientadora, quando eu entrei para o mestrado, ela me informou que eu faria parte do grupo de professores do PROAcolher.

Giovanna: eu comecei no PROAcolher em 2018, junto com a Sara e outros colegas da área das Letras e, porque estava começando um PIBIC com a professora Lúcia, e ela me convidou para participar.”

A partir desses relatos, percebo trajetórias muito parecidas entre as voluntárias, todas elas começaram um processo de orientação com a coordenadora do projeto, e por essa via iniciaram sua participação nele. Acho interessante ressaltar a fala de Viena quando aborda que não era sua intenção trabalhar no PROAcolher, porém dadas as circunstâncias não apenas dedicou-se ao projeto, como o transformou em seu objeto de pesquisa. Aqui, percebe-se um contraponto entre o colocado por Juliana e o que as outras três voluntárias trazem para o debate, nesse caso, elas estão no projeto por possuírem uma motivação extra ao amor àquela causa, sua presença no PROAcolher se dá pelo fato de uma relação de orientação e de possibilidade de pesquisa.

Somando às entrevistas a minha experiência como voluntária no PROAcolher, tenho uma visão de que o projeto é uma iniciativa com alguma visibilidade na universidade, porém pouco conhecido pelas pessoas que estão fora desse universo. O meu primeiro contato com o projeto se deu no ano de 2018 quando eu pesquisava redes migratórias familiares haitianas, e uma das mestrandas que me ajudava na minha pesquisa de campo comentou sobre o PROAcolher.

Ela mencionou que havia muitos sujeitos advindos do Haiti fazendo as aulas, e se fosse de meu interesse, poderia entrar em contato com a coordenadora para que eu pudesse ir ao projeto e ver se os alunos gostariam de participar. Assim, consegui fazer minha pesquisa de campo durante o período do ano de 2018 em decorrência do contato que havia feito com a professora Lúcia. Posteriormente, quando comecei o PIBIC sobre a influência das telenovelas no projeto migratório de sujeitos advindos de países luso-africanos, adentrei novamente ao PROAcolher para conseguir fazer minha pesquisa, pensando em oferecer uma contrapartida ao projeto, e a partir de ali comecei minha trajetória como voluntária.

Assim, observa--se que os professores que trabalham no PROAcolher, em sua maioria, adentram o projeto por uma conexão prévia com a coordenadora, especialmente no âmbito de

pesquisa acadêmica. Inclusive os voluntários que não eram orientados por ela, também afirmavam o conhecer por causa dela, a frase “eu entrei/conheci o PROAcolher mediante da professora Lúcia” era uma constante nas falas. Outra questão abordada constantemente era a de “se eu tenho um certificado com o nome da professora é muito mais fácil de eu conseguir um mestrado fora do Brasil”. Tais dados nos permitem complexificar o que foi colocado por Juliana no início da seção, quando afirma que todos estão ali por amor, mas com essa complexificação das trajetórias, percebemos o voluntariado como uma atividade que, se em nível do discurso se apresenta um trabalho diferencial, no qual não se espera ganhar nada em troca, quando adentramos na diversidade de motivações e trajetórias percebemos que as relações se dão em um âmbito mais complexo e permeado por trocas e negociações.

Para exemplificar minha interpretação, suscito uma fala de Sara que em uma das nossas conversas pedagógicas relatou uma situação que ficou sabendo de Maria, monitora voluntária do PROAcolher no segundo semestre de 2019:

Sara: Vocês lembram da Maria?

Viena: Sim, ela era uma das monitoras da minha sala, era ela que ajudava o nosso aluno que possuía deficiência visual.

Sara: Pois é, então ela foi para a França com o certificado de participação assinado pela professora Lúcia e falou que trabalhou como professora do projeto por mais de um ano, e que estava habilitada a dar aulas de português para estrangeiros. Ela está dando aula lá cobrando uma hora/aula caríssima, sendo que nunca deu aula de português no PROAcolher.

Viena: Menina, ela ficava era falando em inglês com os alunos, não sei nem se ela tem capacidade de dar aula de português.

Sara: O que um certificado com o nome da professora Lúcia não faz né?!

A partir desse diálogo ressalto como o trabalho voluntário no PROAcolher poderia abrir portas para os envolvidos, levando em consideração, inclusive, que este é coordenado por uma professora referência internacionalmente em seu campo de estudos. É importante evidenciar que a professora possui muitas parcerias nas universidades francesas, assim como fez seu doutoramento na França. Logo, muitos alunos que fazem parte do PROAcolher têm a possibilidade de seguir tal destino. Bernardo, que foi professor voluntário no segundo semestre de 2019, em uma de nossas conversas afirmou que:

Eu nunca neguei meu interesse por trás do projeto, eu estou indo para a França semestre que vem, e minha maior possibilidade de conseguir um trabalho atuando na área é tendo um certificado ou alguma participação em projeto com a professora Lúcia. Eu inclusive consegui que ela fizesse uma carta de recomendação para mim além do certificado, para melhorar as minhas chances. Eu sempre tive essa questão

em mente e sempre deixei muito claro.

Gostaria de evidenciar dois pontos, o primeiro é a permanência dessas pessoas no projeto. Normalmente, indo em discordância com o que foi abordado por Penner (2002) sobre a necessidade de o voluntariado ser uma atividade longínqua, os professores do PROAcolher, em sua maioria, fazem parte do projeto apenas durante um semestre, dessa forma, havendo uma grande rotatividade no corpo de voluntários. Outra questão que desejo abordar é sobre a multiplicidade de motivações que o sujeito pode possuir ao adentrar o voluntariado, que está permeado de estímulos tanto altruísticos como egoísticos (PICOLLI e GODOI, 2012, p.400). Dessa forma, entendo que para além do desejo de Maria em conseguir um trabalho na França, ela adentrou no PROAcolher para que de alguma forma conseguisse efetuar uma contrapartida para a professora Lúcia. Aqui, penso o mundo de trocas e negociações que permeiam o voluntariado, funcionando pela via do trabalho altruísta, mas também do ajuizado (SOUZA e MEDEIROS, 2012, p.100), buscando um equilíbrio entre os dois. Somado a esse argumento, penso na fala de Bernardo, quando o professor disserta sobre não negar suas intenções ao adentrar o PROAcolher, porém analiso que não existe uma única razão para efetuar o voluntariado, mas sim uma conjunção de subjetividades.

Em vias de desmistificar o voluntariado no PROAcolher, retirando a visão de que as pessoas estão ali por puro altruísmo, observamos diversas nuances que mostram que estamos em um ambiente de troca, seja ela uma relação de orientação, um certificado ou até mesmo uma possibilidade de se falar e teorizar sobre a língua de acolhimento. Dessa forma, compreendo o voluntariado como um universo de possibilidades, no qual o interesse e as trocas de valor estão constantemente em disputa, inclusive a troca de experiências e afetividades. Ainda tentando complexificar esse quadro, abordarei na seguinte seção como as afirmações sobre afeto e o amor são redimensionadas no universo da prática.

3.2.1 Entre discursos e práticas

Nesse momento evidenciarei as nuances presentes nas minhas entrevistas e conversas com os voluntários e a prática que eles possuem em sala de aula. A imagética do que o PROAcolher se transforma em um cenário de interação (GOFFMAN, 2002, p.39) durante as aulas e a afirmação de que “estou aqui, sem ganhar nada, apenas para poder ajudar vocês” é acionada frequentemente pelos professores, com o intuito de negociar seu próprio lugar na relação. Mais uma vez me utilizo de Goffman (2002) para entender as hierarquias postas nesse

processo de interação. A fim de abordar essas dimensões, apresento os discursos e ações de três voluntários: Giovanna, Sara e Carlos.

Apresento minha relação com Giovanna. No primeiro semestre que entrei no projeto e atuei como monitora, ao iniciar do semestre eu ficava nos corredores do NEPPE, pois caso algum aluno chegasse atrasado e possuísse alguma dúvida de qual era seu nível ou sua sala, eu pudesse o auxiliar. Logo, durante esse período, pude observar as práticas pedagógicas de diversos professores pelo fato de estar sempre atenta ao que estava acontecendo nas salas. Para abrir essa discussão sobre os deslizamentos que observo entre discurso e prática, coloco em evidência uma fala da voluntária:

Então é muito engraçado isso, porque a gente se sentia muito próximo, e ao longo do semestre, ao longo das aulas a gente vai sim, com certeza, construindo esses laços de amizade, de afetividade muito grandes, de a gente combinar de sair para algum lugar, fazer festinha de final de semestre. Então, assim, tem muito isso e também já volta naquela questão do acolhimento, deles se sentirem confortáveis e acolhidos naquele momento para criarem suas próprias conexões, esses laços, é algo muito bonito de se ver.

A partir dessa pequena passagem da entrevista com Giovanna, percebo que ela coloca a afetividade e a troca que ela possui com seus alunos como ponto primordial das relações construídas, e é esse afeto que a faz entender as necessidades de seus alunos e tente ocasionar a melhor experiência de ensino para eles. Porém, a partir de minha escuta de algumas de suas aulas, minha percepção foi distinta, pois em seu discurso ressalta uma troca constante de afeto em suas classes, a qual ela parecia não se sentir à vontade para construir. Aqui, retomo uma fala da professora Lúcia para os voluntários, “que eles necessitam buscar essa troca afetiva”, como se essa ligação fosse a metodologia do projeto, dessa forma, evidenciando-se o afeto como expectativa dessa interação (GOFFMAN, 2002, p.26).

À vista disso, entendo que os papéis representados em sala de aula podem não ser o que o professor acredita ou como ele se comportaria em suas interações com sujeitos outros, pois no espaço do PROAcolher existe uma fachada social (GOFFMAN, 2002, p.29) que faz com que eles ajam de outra maneira. Aqui, entendo que em alguns momentos Giovanna, como sujeito da ação, transmite alguns comportamentos que não condizentes com a representação que deseja encenar para a plateia. Quando ocorriam situações indesejadas com os alunos, frases como “eu estou aqui para ajudar vocês” começam a ser acionadas como forma de renegociar seu local na hierarquia da interação. Assim, a plateia, por aceitar facilmente os sinais, pode possuir uma ideia de que a interação baseada na categoria afeto foi quebrada, e suas

significações a partir do apoio, cuidado e carinho podem ser prejudicadas.

Como consequência do exposto, gostaria de salientar a questão do termo ajuda. Anteriormente definido como “os alunos buscam os professores quando necessitam de algo e sentem que o projeto pode ajudá-los”. Assim, conectando com a motivação baseada na estima (PICOLLI e GODOI, 2012, p.400), os voluntários desejam que sejam valorizados e tratados com uma maior importância, dessa forma, negociando uma hierarquização baseada na “ajuda”.

Aqui, ressalto que o *modus operandi* do PROAcolher é construído a partir da categoria afeto e suas definições. Dessa forma, em algumas situações, esquece-se que o voluntariado possui motivações múltiplas, além do altruísmo e do desejo de ajudar o próximo, como o abordado anteriormente, e apenas se considera as relações construídas por intermédio das definições de afeto, sendo elas apoio, cuidado, carinho, entre outras que elenquei anteriormente. Porém, estamos lidando com interações, que por definição demandam hierarquias. Rodrigues Junior (2019) afirma que o voluntariado se apoia em hierarquias socialmente construídas, e muitas vezes contribuem para a sua manutenção. À vista disso, entendo que Giovanna, por ser uma mulher branca e de classe média, possui um local hierarquicamente dado socialmente, distinto dos seus alunos migrantes e, caso o papel a ser representado nessa interação falhe perante expectativas e não seja condizente com a fachada social (GOFFMAN, 2002, p.27) que o PROAcolher deseja transmitir, pode redimensionar as perspectivas baseadas no discurso do afeto.

Retomo Goffman (2002) para compreender que dentro de cada processo de interação social existe uma organização a todo instante sendo negociada por seus atores pelas formas que se comportam e como os sinais apresentados são absorvidos pela plateia.

Após o entendimento sobre como o afeto é representado e transforma diretamente o contexto no qual o voluntário se apresenta, começo a tentar ressaltar a relação que Sara possuía com o projeto. Ela lecionava no projeto há 2 anos quando eu me tornei voluntária, e em uma de nossas conversas afirmou que “hoje, após o acolhimento, me sinto outra pessoa, muito mais humana, compreendendo mais o outro, tenho mais empatia para com os posicionamentos distintos ao meu”. Acionando o PROAcolher como ferramenta que a tornou uma pessoa melhor, disposta a ajudar, recupero a ideia de “fazer bem ao outro me faz bem” (FERREIRA e NUNES, 2019, p.09) como uma forma de melhoramento do indivíduo a partir do voluntariado. Porém, observo como essas ações podem estar imbuídas de relações de poder. Pelo fato de estar no projeto desde o ano de 2017 e possuir uma maior intimidade com a professora Lúcia, Sara pensava que fazia parte de sua função o controle daquele espaço e que os demais voluntários deveriam respeitar suas decisões. Sobre essa questão, Viena me fez o seguinte relato:

Uma vez tivemos uma reunião na qual Sara não poderia participar porque tinha algum compromisso de seu trabalho, por isso me passou o que seria discutido na reunião e falou que era para que eu a coordenasse. Após os debates feitos, chegamos à conclusão de como faríamos o término do curso e a data de conclusão, ainda mais nesse período remoto, essa organização estava muito confusa. Porém, após tomarmos as decisões e postarmos no grupo, Sara não estava de acordo com o que decidimos e convocou uma nova reunião com a presença da coordenadora do curso, professora Lúcia, para que a palavra final fosse a dela e que sua vontade fosse feita.

Aqui, percebe-se que existe uma questão de relação de poder entre o voluntariado, pois quem está no projeto há mais tempo acredita possuir um maior conhecimento sobre a proposta do PROAcolher e, dessa forma, os demais devem escutá-las perante algumas decisões. Ainda refletindo sobre as hierarquias que são estabelecidas nessa interação, ressaltar, primeiramente, uma fala da coordenadora do projeto para que posteriormente possa adentrar com exemplificações. Uma afirmação constante da professora Lúcia durante as reuniões do PROAcolher era para que não postássemos fotos dos alunos em nossas redes sociais, exatamente pelo fato de serem um público vulnerável e não sabemos as adversidades que passam fora de sala de aula, logo deveríamos respeitar a privacidade e não postar nada que vinculasse a imagem deles em nossas redes sociais.

Por ser uma determinação da professora Lúcia, e tendo em vista que os voluntários conhecem o contexto de vulnerabilidade que é apresentado pela coordenadora, não eram frequentes questionamentos sobre essa disposição. Porém, quanto mais eu atuava no projeto e mais me aproximava dos professores, comecei a adentrar seus meios de socialização, um deles as redes sociais. Dessa forma, ao seguir Sara no *Instagram* percebi que ela postava fotos nessa plataforma de comunicação social tanto com os migrantes quanto com os seus filhos. Em uma das fotos é colocada a seguinte legenda: “esse é o mundo que eu vivo, nos quatro cantos da terra sem sair do Brasil”, e aqui retomo Rodrigues Junior para entender o “ser afetado” em ações voluntárias. O autor afirma que tal noção é acionada tanto para as pessoas que trabalham quanto pelos participantes das ações, sendo transformado, assim, no encontro de mundos possíveis. Retomando o exemplo de Sara, o meu ponto é que a interação social via categoria do afeto demanda ações que, por muitas vezes, são contraditórias, pois ao mesmo tempo que ao postar a foto, de alguma forma se invade a privacidade do sujeito, podendo causar problemas sociais àquele migrante, mesmo sendo uma forma de demonstração de carinho, uma vez que, normalmente, os alunos estão presentes nas redes sociais dos professores, e de que o sujeito em fluxo também é um ator na interação. Logo, essa ação pode tanto reafirmar relações de poder

socialmente construídas como tentar, de alguma forma, modificar as hierarquias.

Para adentrar na última das dicotomias que busco apresentar nessa seção, primeiramente explicarei um momento de extrema importância para os migrantes no PROAcolher, a cerimônia de entrega de certificados. Ao final do semestre ocorre uma celebração a qual se tem a presença da professora Lúcia Barbosa para falar sobre o projeto e a importância de cada aluno presente e do voluntariado, e é um momento que os alunos tratam com muita importância, porque é uma formatura para eles. Além disso, é quando o ciclo se finaliza de alguma forma e eles tiram muitas fotos com os professores para postarem em suas redes sociais. Em via de tentar exemplificar essa cerimônia, me utilizo de fotos postadas no *Instagram* de um migrante, que participou do projeto no ano de 2019.





Em uma das fotos, o aluno apresenta o seu certificado na mão, prova material de que concluiu o curso. Entendo que essa cerimônia tenha um caráter ritualístico, uma vez que ele transforma o status social desse indivíduo de alguma forma, pois com essa declaração ele pode iniciar o processo de naturalização brasileira. Outro fator importante nesse momento é o que foi colocado na definição de celebração no início desse capítulo, pois é o “momento em que a relação do voluntariado com os migrantes deixa de ser de professor e aluno e passa a ser de amigos”. Sendo assim, marca o final de um ciclo para o início de outro, no qual as categorias de afetividade continuam sendo acionadas.

Após essa breve explanação sobre o significado que essa celebração possui para os migrantes, começo a tratar das dicotomias que observei a partir das experiências de Carlos durante o semestre que atuou no PROAcolher. Primeiramente, gostaria de ressaltar uma fala dele em uma discussão que tivemos entre os professores sobre aplicar ou não uma avaliação durante o ensino remoto, porque era uma demanda vinda dos alunos. Ele afirmou que:

Acho que a partir do momento em que a gente decide aplicar uma prova em um contexto tão difícil (a pandemia da Covid-19) como o que estamos vivendo agora deixamos de acolher os alunos, e essa deve ser a nossa maior preocupação. Muitos deles não conseguem acessar a internet tão facilmente e a dificuldade de aprendizado tem aumentado, acho que se a nossa prioridade é aprender e ensiná-los a comunicar-se em português, não é necessária uma prova, uma vez que o falar e saber interpretar é a nossa prioridade. Gente, temos que tomar cuidado com isso para não nos

perdermos e esquecermos do nosso real objetivo aqui, que é prover o acolhimento.

Dessa forma, compreendo que Carlos seguia a metodologia com base no afeto desejada pela professora Lúcia e se utilizava das categorias de cuidado e empatia em suas práticas de ensino. Porém, duas atitudes do voluntário ao finalizar o semestre mostram que existe uma diferença entre o papel que desempenha nas interações sociais do projeto por causa da metodologia e como ele se relaciona com sujeitos outros. A primeira ação que evidencio é a saída do grupo do *WhatsApp* da turma assim que o semestre finda, o que marca uma ruptura com o que Carlos estava representando como voluntário, pois o contato³⁰ é uma das definições de afeto acionadas pelo projeto. Assim, mais uma vez ressalto que as atuações no PROAcolher podem ser interpretadas pelos acidentes que ocorrem durante a encenação, podendo romper com a fachada social desejada.

Visando compreender a importância dos grupos de *WhatsApp* e como essa retirada súbita do grupo rompe com um *modus operandi*, me utilizo de uma afirmação de Juliana que ao comunicar aos alunos o desejo de excluir o grupo, recebeu a seguinte resposta “professora, não apaga, somos família, não se pode apagar o grupo da família”. A partir dessa fala entendo que essa rede social é fundamental para o apoio dos sujeitos em fluxo e apenas apagá-la pode reafirmar traumas sociais que os alunos podem possuir.

A segunda atitude que me chama atenção é perante a entrega dos certificados, uma vez que por estarmos no momento de pandemia não ocorreu uma cerimônia festiva. Porém os professores se organizaram para entregar as declarações a seus alunos, dado que é de suma importância esse contato final com os migrantes, mesmo que seguindo uma série de protocolos de segurança. No caso de Carlos, ele não entregou pessoalmente os certificados de seus alunos, pediu para que outra professora os entregasse. Dessa forma, novamente, rompe com a noção de afetividade e continuidade esperada da interação proposta pelo PROAcolher ao não participar desse momento ritualístico que, como colocado, marca uma mudança de relações baseadas no carinho e no cuidado. E estes dois pressupostos da metodologia do afeto proposta pelo projeto.

A partir das reflexões apresentadas, tentei compreender as dicotomias presentes nas representações que os voluntários exercem em suas interações no PROAcolher, tendo em vista que se almeja seguir a metodologia baseada no afeto. Porém, existem momentos nos quais os professores não conseguem manter seu controle expressivo, e alguns sinais transmitidos não

³⁰ A definição desse termo é apresentada ao início do capítulo como: “tanto físico, que aparece no ensino presencial, quanto pelas redes sociais, mostra a vontade que os migrantes possuem de manter relações afetivas com os voluntários”.

condizem com a encenação desejada. Outra questão abordada é que o *status* do sujeito na interação é renegociada constantemente a depender de como a plateia compreende os sinais expressados, entendendo que o eu socializado não pode possuir falhas em suas ações. Por fim, questiono como essas discontinuidades nas relações podem afetar a fachada social³¹ almejada pelo PROAcolher.

³¹ Goffman (2002).

Considerações Finais: Pureza ou Perigo?

Mary Douglas (2010), com suas noções de pureza e perigo, remete-nos aos processos de ordenação social do mundo e das coisas a partir de lógicas classificatórias. Em busca de inspiração em suas reflexões que proponho, ao fim deste trabalho, pensar em como desde as legislações até as práticas de acolhimento efetuadas tanto por vias estatais quanto pelo PROAcolher operam processos classificatórios dos sujeitos migrantes como “integrados” ou “não integrados”, “integráveis” ou “não integráveis”, sendo estes últimos “perigosos” ou aquela parte da população que oferece perigo à organização social³². Sendo necessário, assim, ou expulsá-los ou purificá-los. Para o meu caso de estudo há um objetivo de transformá-los cidadãos, sendo o PROAcolher um meio privilegiado em um processo que pode ser entendido como de “purificação”.

Iniciando essa reflexão, me valho de uma afirmação já abordada anteriormente, na qual um aluno expõe que quando estava na fronteira, uma pessoa que fazia parte de uma instituição de acolhimento disse a ele: “se não aprender o português, você não vai conseguir nada aqui.” Com isso, entendo que desde o primeiro momento de chegada do migrante no território brasileiro ele é categorizado como “desejável” ou “indesejável”, criando para com os “indesejáveis” uma relação de trauma e desconforto com a Língua Portuguesa, pois é utilizada como forma de violência pela sociedade para o excluir dela. A partir dessa fala, compreendo que o idioma se torna um dos fatores determinantes para a suposta integração do sujeito, uma vez que ele necessita dela para que consiga sua autorização de permanência e, posteriormente, a naturalização. É importante deixar claro que caso o migrante não demonstre um domínio da língua, ele é excluído do processo de naturalização e continua sendo visto como potencial perigo pelo aparato estatal, por ser um sujeito em mobilidade (MACHADO, 2016, p.219).

Tendo em vista os pressupostos utilizados nas teorizações da língua de acolhimento e as visões do voluntariado sobre os objetivos do projeto, analiso o PROAcolher como uma experiência em que se pretenderia alcançar uma espécie de purificação desses indivíduos, pois é a partir da aprendizagem dos modos de viver “brasileiros” e da língua nacional que esses sujeitos em fluxo teriam a possibilidade de se tornar nacionais, ou seja, deixando de ser sujeitos móveis e de difícil classificação e vigilância³³. Para completar essa reflexão, analiso uma conversa que tive com Giovanna, em que ela fala de uma “reumanização” desses migrantes via PROAcolher:

³² Aqui retomo as legislações brasileiras do período Vargas, as quais definiam os estrangeiros como sujeitos que ameaçavam a segurança nacional.

³³ Machado (2016).

Nossa, com certeza, porque assim lá no PROAcolher a gente fazia esse trabalho de mostrar a cultura, de mostrar as leis do nosso país, as leis sobre migração e tudo, então, assim, aquele era o momento deles se informarem, absorverem essa questão brasileira e enxergar como a gente faz tudo aqui no Brasil. Não só a maneira que a gente faz cinema, como a qual a gente faz língua, como a gente faz cultura. Mas também a forma com que a gente faz as leis, como a gente se organiza como sociedade, que pode ser muito diferente da deles, como por exemplo, pessoas que vêm de países muçulmanos muito fortes, onde o elo entre religião e Estado é muito forte. Então, para eles, era muito difícil conceptualizar, ter essa ideia de que aqui no nosso país existe casamente entre homossexuais [...] então assim a gente saia um pouco do “eu acho”, da opinião própria e trabalhava as leis.

Vinculando a noção de afetividade empregada pelo projeto como parte desse processo de favorecimento na integração do migrante, em uma de minhas conversas com Sara, ela me trouxe a seguinte questão:

Eu acredito que o afeto seja fundamental no processo de inserção social, porque se a pessoa não se sente aceita, se ela não cria esse vínculo afetivo com ninguém, ela não vai se encaixar ali, eu acho que o ser humano precisa muito do afeto, mesmo que não seja próximo, precisa saber que em algum lugar ele vai ter o outro para falar as coisas boas, ruins, eu acho que poder contar com o outros, e se eles não se sentem aceitos, não se sentem bem acolhidos, não cria esse vínculo de afetividade e não vão querer permanecer no Brasil.

Tendo como base essas duas falas, retomo Seyferth (2002) quando aborda a construção de um “brasileiro típico”, pois entendo que o ensino não apenas da língua, mas também das legislações e de um comportamento brasileiro visa assimilar esses sujeitos. Pois, assim, eles se tornariam mais próximos da sociedade civil e menos perigosos para o aparato estatal, dessa maneira conseguindo encaixá-los em modelos comportamentais específicos. Entendo como ponto primordial da purificação a naturalização dos migrantes, pois ela demonstra, por vias práticas, que o processo foi bem-sucedido e que esses sujeitos estão prontos para adentrar à sociedade brasileira. E, para além disso, retiram as nuances perigosas desse sujeito, sendo elas a mobilidade e não incorporação de “hábitos brasileiros”.

Para aprofundar meu argumento, utilizo autores que trazem uma perspectiva crítica à possibilidade da assimilação, Fanon, 2008, Sayad, 1991 e Clifford, 1999. Assim, penso que a purificação bem como a integração (tal como proposta tanto por vias estatais quanto pelo PROAcolher) são inatingíveis. Uma vez que os migrantes nunca serão completamente aceitos pelas sociedades que os recebem e, sempre que ocorrer problemas socioeconômicos eles serão taxados como criadores dessas adversidades. Sendo porque “não possuem a formação

necessária” ou “estão roubando os empregos dos nacionais”, ou até porque estão, de alguma maneira, “fora de lugar”. Dessa forma, não conseguindo sair da estigmatização e estagnação social pelas quais são submetidos, e, assim, sendo tratados como perigo a sociedade brasileira. Como dizia Sayad (1991), estariam eles condenados a uma condição não ultrapassável de estrangeiros? Se sim, o que tais processos de assimilação acabam por produzir são eternos “outros”, e, portanto, potencialmente perigosos.

Em vias de concluir, analiso os limites e as possibilidades da pesquisa apresentada. Primeiramente, pontuo sobre as barreiras do trabalho, entendendo que analiso práticas de acolhimento a partir de um contexto específico, o PROAcolher, que se baseia no trabalho voluntário. Dessa forma, não conseguindo abarcar os projetos que oferecem essa mesma modalidade de ensino e tem como base um trabalho formal e assalariado. Aqui, compreendo que as relações entre o professor e o migrante se dão de forma distinta e a formação desses sujeitos também é diferenciada, uma vez que para se lecionar, de maneira institucionalizada, o português para migrantes, é necessária formação em Português como Segunda Língua.

Pensando sobre possibilidades e desdobramentos, reflito que existe um universo de narrativas a serem exploradas no campo do acolhimento de migrantes no território brasileiro, principalmente no que tange a discursos e práticas, pois a autodenominação do Brasil como acolhedor molda o discurso e, por vezes, contradiz-se no âmbito da experiência. O PROAcolher abre as portas para compreender como esse acolhimento está ligado, de alguma forma, ao discurso estatal e como conseguir equilibrar o acolhimento e a integração desejada tanto pelo Estado quanto (supostamente) pelos migrantes. Dessa forma, penso que essas multiplicidades trazem questões a serem trabalhadas, e possivelmente comparadas com outros meios de acolhida.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Lúcia Maria. 2019. “Português como língua de acolhimento para a inserção linguística e laboral de imigrantes”. In: GOROVITZ, Sabine; GOMES, Dione (org). *Fronteiras linguísticas em contextos migratórios*. Brasília, Editora UnB, pp. 157-169.
- BARBOSA, Lúcia Maria; RUANO, Bruna. 2016. “Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná”. In: GEDIEL, José Antônio; GODOY, Gabriel (org). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba: Kairós Edições, pp. 209-230.
- BARBOSA, Lucia Maria; SÃO BERNARDO, Mirelle. 2017a. “Língua de acolhimento”. In: CALVALCANTI, L., BOTEAGA, T., TONHATI, T., ARAÚJO, D. (org). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora UnB, pp. 699-704.
- _____. 2017b. “A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil”. *Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações*. 1(1), 58–67.
- _____. 2018. “Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil”. *Fólio – Revista de Letras*. 10(1): 475-493.
- BOYD, Monica. 2013. “Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas”. *International Migration Review*. 23(3): 638-670.
- BRASIL. Decreto de 25 de novembro de 1808. Permite a concessão de sesmarias para estrangeiros. Rio de Janeiro-RJ: 1808.
- _____. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de negros neste Império. Rio de Janeiro-RJ: 1850.
- _____. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro- RJ: 1850.
- _____. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro-RJ: 1890.
- _____. Decreto nº 5663, de 17 de junho de 1874. Autoriza a celebração do contrato com

Joaquim Pinto Junior para importar no Império 100.000 migrantes europeus.

_____. Decreto nº 1641, de 7 de janeiro de 1907. Providencia sobre a expulsão de estrangeiros do território nacional. Rio de Janeiro-RJ: 1907.

_____. Decreto nº 19482, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. Rio de Janeiro-RJ: 1930.

_____. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Rio de Janeiro-RJ: 1930.

_____. Decreto-Lei nº 2009, de 9 de fevereiro de 1940. Dá nova organização aos núcleos coloniais. Rio de Janeiro-RJ: 1940.

_____. Decreto-Lei nº 7647, de 18 de setembro de 1845. Dispõe sobre a Imigração e a Colonização e dá outras providências. Rio de Janeiro-RJ: 1845.

_____. Decreto-Lei nº 25796, de 10 de novembro de 1948. Manda executar o acordo administrativo entre o Brasil e a Concessão Preparatória da Organização Internacional de Refugiados, firmado no Rio de Janeiro, a 30 de abril de 1948. Rio de Janeiro-RJ: 1948.

_____. Lei nº 6815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração e dá outras providências. Brasília-DF: 1980.

_____. Lei nº 6964, de 9 de dezembro de 1981. Altera disposições da Lei nº 6815, de 19 de agosto de 1980, de “define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências”.

_____. Constituição Federal. 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de maio de 2021 às 10:30

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: 1990.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília-DF: 1996.

_____. Lei nº 13445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília-DF: 2017.

_____. Lei nº 9608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília-DF: 1998.

Centro Interescolar de Línguas do Guará. 2019. Projeto Político e Pedagógico.

CLIFFORD, James. 1999. *Itinerarios Transculturales*. Barcelona: Editora Gedisa S.A.

COURY, Paula; ROVERY, Julia. 2017. “O idioma como facilitador do processo de integração de refugiados e imigrantes: a experiência do Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH). In: Instituto de Migrações e Direitos Humanos (ed). *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*. Brasília: Instituto de Migrações e Direitos Humanos, pp. 101-116.

DA SILVA, Sidney Antônio. 2017. “Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil”. *Revista Brasileira de Estudos de População*. 34(1): 99-117.

DINIZ, Leandro; NEVES, Amélia. 2018. “Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro”. *Revista X*. 13(1): 87-110.

DOUGLAS, Mary. 2010. *Pureza e perigo: Ensaio sobre a noção de poluição e tabu*. Rio de Janeiro: Edições 70.

FANON, Frantz. 2008. *Pele negra máscaras brancas*. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia.

FERREIRA, Cinthia; NUNES, Ana Lúcia. 2019. “A motivação do trabalho voluntário e o impacto gerado na sociedade”. *Revista Fafibe Online*. 12(1): 1-18.

GOFFMAN, Erving, 2002. *A Representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

GROSSO, Maria José. 2010. “Língua de acolhimento, língua de integração”. *Horizontes de Linguística Aplicada*. 9(2): 61-77.

HAMID, Sônia. 2012. *(Des)Integrando Refugiados: Os processos do Reassentamento de*

Palestinos no Brasil. Tese [Doutorado em Antropologia Social]. Brasília: Universidade de Brasília.

HANDERSON, Joseph. 2015. "Diaspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. *Horizontes Antropológicos*. 43: 51-78.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1995. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

KRISSMAN, Fred. "Sin Coyote Ni Patrón". Why the "Migrant Network" Fails to Explain International Migration". *IMR*. 39(1): 4-44.

LOBO, Andréa. 2014. "Just bring me a little letter": The flow of things in Cape Verde transnational Family relations". *Etnografica*. 18(3): 461-480.

_____. 2020. Quando os (des)afetos "fazem famílias". Não-ditos, mentiras e fracassos nas trajetórias de migração em Cabo Verde. *REMHU*. 28(60): 205-222.

LOBO, Andrea; MACHADO, Igor. 2020. "Ethnographing flows, (re)thinking categories". *Vibrant*. 17: 1-13.

MACHADO, Igor. 2016. "Imobilizações da diferença e os fantasmas do controle: reflexões sobre a produção legislativa recente sobre os migrantes no Brasil". In: GEDIEL, José Antônio; GODOY, Gabriel (org). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba: Kairós Edições, pp. 209-230.

MASSEY, Douglas. 1998. *Worlds in Motion*. Oxford: Clarendon Press.

PEDONE, Claudia. 2003. "*Tú siempre jalas a los tuyos*": Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia Espanha". Tese [Doutorado em Geografia]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

_____. 2010. "Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios". *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 19:101-132.

PEIRANO, Mariza. 2009. "O paradoxo dos documentos de identidade: Relato de uma experiência nos Estados Unidos". *Horizontes Antropológicos*. 32: 53-80.

_____. 2014. "Etnografia não é método". *Horizontes Antropológicos*. 42: 377-391.

PENNER, Louis. 2002. "Dispositional and Organization Influences on Sustained Volunteerism: An Interactionist Perspective". *Journal of Social Issues*. 58(3): 447-467.

PICOLLI, Pedro; GODOI, Christiane. 2012. "Motivação para o trabalho voluntário contínuo: uma pesquisa etnográfica em uma organização espírita". *OES*. 62: 399-415.

RODRIGUES JÚNIOR, Gilson. 2019. *Em nome do Reino: ações humanitárias brasileiras de Tuparetama (Brasil) a Dakas (Senegal)*. Tese [Doutorado em Antropologia]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

SAYAD, Abdelmalek. 1991. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp.

SCHROEDER, Licia. 2018. *Fora do rol: Imigrantes nigerianos entre o Estatuto do Estrangeiro e a Nova Lei de Migração*. Dissertação [Mestrado em Antropologia Social]. Brasília: Universidade de Brasília.

SEYFERTH, Giralda. 1997. "A assimilação dos migrantes como questão nacional". *Mana*. 3(1): 95-131.

_____. 2002. "Colonização, imigração e a questão racial no Brasil". *Revista USP*. 53:117-149.

_____. "Comemoração, identidade e a memória da imigração". In: FERRERA, Ademir P. (Org.). *A experiência migrante: entre deslocados e reconstruções*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SOUZA, Washington; MEDEIROS, Jássio. 2012. "Trabalho voluntário: Motivos para a sua realização". *Revista de Ciências da Administração*. 14(33): 93-102.

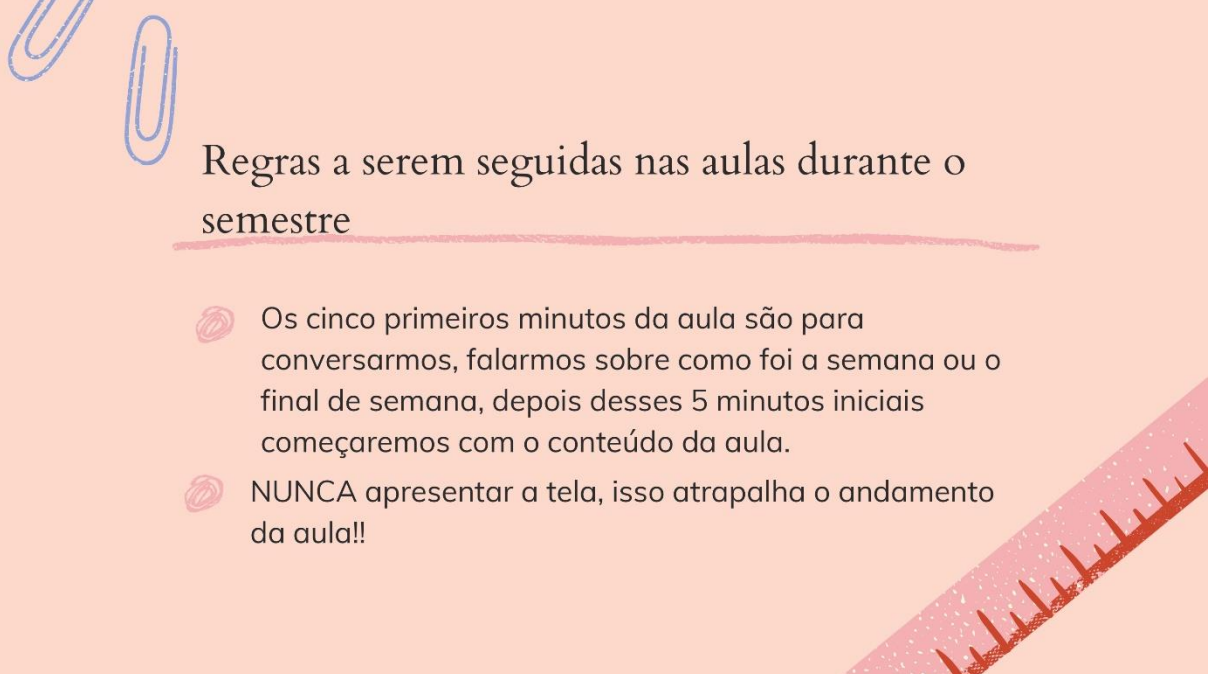
TEIXEIRA, Carla; CASTILHO, Sérgio. 2020. *IPEA Etnografia de uma instituição: entre pessoas e documentos*. Brasília: ABA publicações.

WALDMAN, Tatiana. 2018. *Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo - Módulo II*.

WEBER, Max. 1979. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

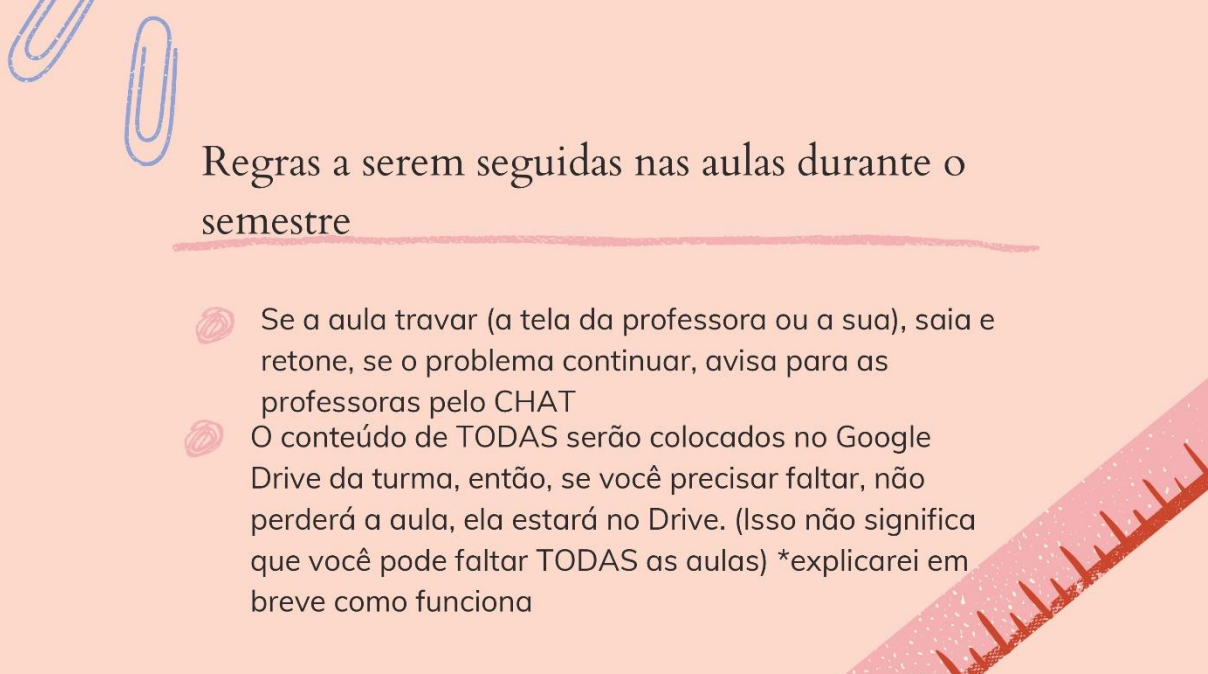
ANEXOS

Anexo 01 – Slides da primeira aula do PROAcolher, a qual se define quais serão os conteúdos lecionados




Regras a serem seguidas nas aulas durante o semestre

- Os cinco primeiros minutos da aula são para conversarmos, falarmos sobre como foi a semana ou o final de semana, depois desses 5 minutos iniciais começaremos com o conteúdo da aula.
- NUNCA apresentar a tela, isso atrapalha o andamento da aula!!



Regras a serem seguidas nas aulas durante o semestre

- Se a aula travar (a tela da professora ou a sua), saia e retone, se o problema continuar, avisa para as professoras pelo CHAT
- O conteúdo de TODAS serão colocados no Google Drive da turma, então, se você precisar faltar, não perderá a aula, ela estará no Drive. (Isso não significa que você pode faltar TODAS as aulas) *explicarei em breve como funciona



Regras a serem seguidas nas aulas durante o semestre

- Quando o outro estiver falando não ligue o microfone e interrompa, fale no chat que quer falar e espere que as professoras autorizem a sua fala.
- O microfone deverá ficar FECHADO se você não estiver falando, para não atrapalhar a aula.




E as câmeras?

- As câmeras deverão ficar abertas em 3 momentos apenas: no início das aulas, no momento da chamada e quando for solicitado pelas professoras. Isso não significa que você vai desligar a camera e não participará da aula. A professora irá interagir com você sempre que possível.




E a participação?

- Apesar de estarmos tendo aula online, será cobrado participação dos alunos seja através do CHAT ou ligando o microfone quando for requisitado. Portanto, esteja ONLINE o tempo inteiro da aula. Reinforço que se você NÃO participar da aula, realizar as atividades, participar das MONITORIAS, você será convidado a sair do curso.
- 



Terá chamada?

- Teremos chamada em todas as aulas, mas ela não será feita em um momento certo. Em cada aula as professores podem escolher um momento distinto para fazer a chamada, então os alunos devem estar atentos durante toda a aula! Iremos cobrar 70% da presença.
- 



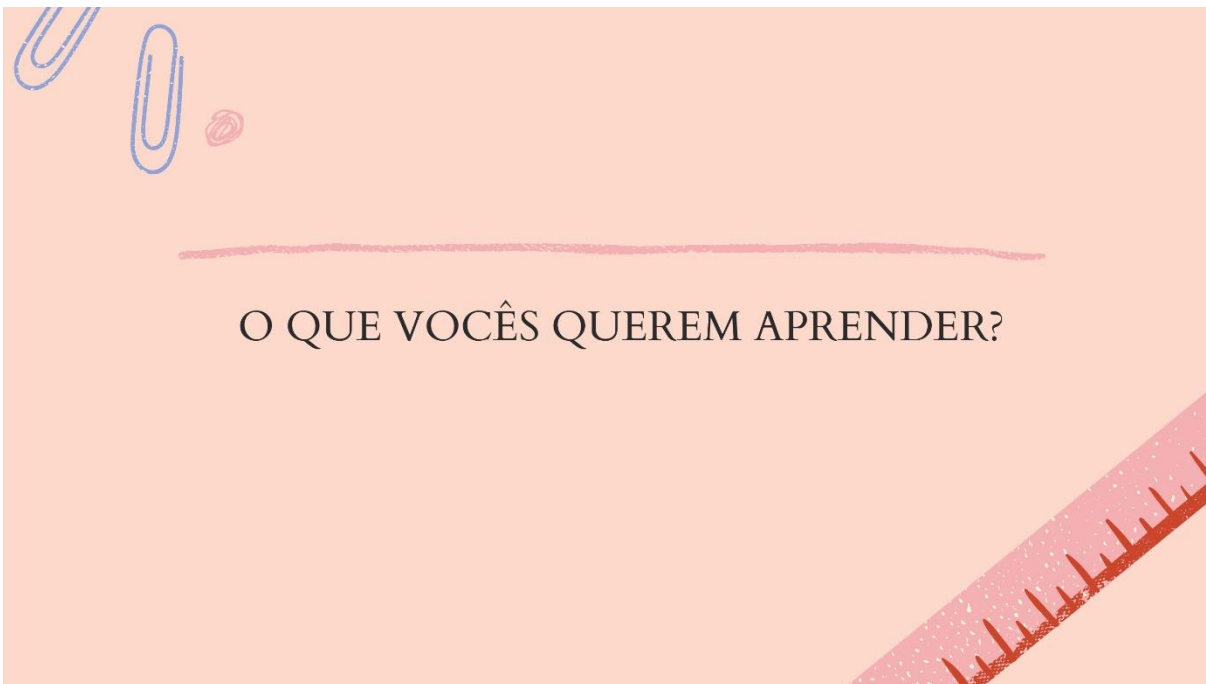
Conteúdo da aula

- 🌀 Todo o conteúdo da nossa aula ficará disponível no GOOGLE DRIVE (explicarei como usar).



Mais alguma dúvida?

- 🌀 Se tem alguma dúvida, fale pelo CHAT que permitirei que ligue o microfone para perguntar sobre.



O QUE VOCÊS QUEREM APRENDER?

Anexo 02 – Exemplo de plano de aula do PROAcolher

PLANO DE AULA DIA 16/09 ACOLHER 3

Nessa aula iremos falar sobre o conceito de cultura e como ela se relaciona com diversos aspectos de socialização. Para que eles apreendam um pouco mais sobre a cultura brasileira, iremos falar sobre as festas tradicionais de cada região do país, contando sua história e mostrando como as diversas culturas que formam o Brasil estão relacionadas.

Primeiro momento: Os primeiros 5-10min da aula são para recebermos os alunos na sala, conversarmos sobre a semana, perguntarmos se estão todos bem.

Segundo momento: As professoras irão ler o capítulo 4 de Iracema com os alunos para prosseguir com o projeto do clube do livro.

Terceiro momento: Com o auxílio dos slides, as professoras irão apresentar e explicar o conceito base da aula que é cultura, para posteriormente falar sobre as festas tradicionais de cada região. Contando suas histórias e mostrando a diversidade cultural presente no território brasileiro.

Quarto momento: Após a exposição será feita uma discussão sobre o conteúdo apresentado e se algum deles já conhecia as festas que foram citadas e o que eles acharam de cada uma. Dúvidas poderão ser retiradas tanto no momento da explicação quanto nesse quarto momento.

Quinto momento: Explicar a atividade do google forms, chamada, não em um momento específico, pode ser a qualquer momento da aula. Desejar uma boa semana, até semana que vem!

Anexo 03 – Exemplo da Declaração de Conclusão de Curso



PROACOLHER
UNB - IL - LET - PGLA

DECLARAÇÃO

DECLARAMOS que *****, portador do documento de identificação concluiu e obteve desempenho **SATISFATÓRIO** no curso **Proacolher: Português como língua de acolhimento, nível 3**, destinado a imigrantes internacionais. O curso foi realizado no período de Agosto a Novembro de 2020, com carga horária de (60) horas/aula.

Brasília, 21 de novembro de 2020.

Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (UNB)
Coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR)
Coordenadora do Projeto ProAcolher – Português Língua de
Acolhimento. Matrícula 1059815

Projeto ProAcolher – Português Língua de Acolhimento
Campus Universitário Darcy Ribeiro | Universidade de Brasília (UnB)
Prédio Instituto de Ciências Central (ICC), Ala Central, sala B1 347 | CEP 70910-900 | Brasília-DF